CULTIVAREA LIMBII

CULEGERE DE ARTICOLE

EDITURA DIDACTICĂ ŞI PEDAGOGICĂ — BUCUREŞTI, 1964

SOCIETATEA DE ŞTIINŢE ISTORICE ŞI FILOLOGICE
DIN R.P.R.

CULTIVAREA LIMBII

CULEGERE DE ARTICOLE



EDITURA DIDACTICĂ ŞI PEDAGOGICĂ
BUCUREŞTI, 1964

Limba și legile ei dezvoltă cugetarea.

(Eminescu, ms. 2285, f. 113)

Notă

Prezenta culegere de articole apare sub egida Societății de științe istorice și filologice din R.P.R. — responsabil conf. univ. Gh. Bulgăr. Ea este alcătuită din materialele prezentate la simpozionul organizat de Societate la 25. V. 1962 și din alte articole prezentate de membrii Societății. În ele se tratează despre cultivarea limbii în special în școala de cultură generală, problemă care stă în centrul atenției cadrelor didactice, în primul rînd a profesorilor de limba romînă.

CUVÎNT ÎNAINTE

În mai 1962, *Societatea de științe istorice și filologice* a organizat la filiala București un simpozion cu tema „Problemele cultivării limbii literare în școli", cu scopul de a atrage atenția tuturor cadrelor didactice asupra unor aspecte fundamentale ale muncii lor. Această acțiune nu era decît continuarea unor preocupări mai vechi în ansamblul mișcării culturale care a luat o mare amploare după 23 August 1944, o dată cu avîntul general al înnoirilor în toate direcțiile, promovate de regimul de democrație populară. Învățămîntul, presa, teatrul, cercetările științifice au căpătat o mare amploare și cărțile s-au răspîndit în tiraje impresionante. Limba a cunoscut o prețuire dintre cele mai mari. Grija față de exprimare și valorificarea tezaurului limbii noastre au preocupat nu numai pe autori, dar și pe cititorii de toate categoriile.

Reflectarea acestor preocupări s-a văzut în numeroase articole și comentarii critice din reviste și ziare (centrale și locale), cu subiecte de cultivare a limbii. *Limba romînă*, revistele literare și chiar publicațiile cotidiene au deschis rubrici speciale de cultivare a limbii. De mai mulți ani acad. Al. Graur discută în emisiuni săptămînale la radio probleme de limbă, iar în *Informația Bucureștiului* apare de obicei săptămînal rubrica „Limba noastră", semnată de N. Mihăescu, autor a două culegeri de articole publicate în această rubrică. Astfel de preocupări au fost stimulate și de articolul din *Scînteia* din 29 martie 1962: „Cum scriem și cum vorbim", semnat de C. Poenaru, care sintetiza unele aspecte importante ale cultivării limbii și punea în lumină sarcini de viitor în acest domeniu. Simpozionul amintit se integra în această acțiune sporită de sprijinire a cultivării limbii romîne în școli, dată fiind importanța deosebită a școlii ca „păstrătoare a tezaurului limbii" și ca factor de întărire a unei atitudini conștiente față de problemele limbii literare. O parte din materialul prezentat la simpozion se află în acest volum, alt material i s-a adăugat, prin contribuția unor

cadre cu experiență în domeniul învățămîntului.

Acum nouă decenii poetul nostru, pe care l-am sărbătorit în acest an, la 75 de ani de la moartea lui, Eminescu, subliniase de mai multe ori, în variate comentarii că „limba și legile ei dezvoltă cugetarea" și că nivelul cultivării limbii reflectă „măsurariul civilizațiunii unui popor", ceea ce înseamnă că atît pentru individ cît și pentru colectivitate limba este un factor esențial de progres. Ideile despre cultivarea limbii continuau de fapt o tradiție mai veche. Însuși termenul de cultivare a limbii este destul de vechi la noi, fiind folosit încă în primele decenii ale secolului trecut de către unii reprezentanți ai Școlii ardelene (cum se vede în „Bibliografia limbii literare" din volumul al III-lea de *Contribuții la istoria limbii literare în secolul al XIX-lea*, 1962, p. 209 și urm.). Firește că azi altele sînt problemele, altele cerințele societății noastre.

Școala stă pe primul loc în deprinderea tineretului cu o vorbire îngrijită, corectă, chiar frumoasă, dacă ținem seama că se pot alege cele mai expresive valori din fondul ei istoric și popular.

În cuvîntul de deschidere a Simpozionului, acad. P. Constantinescu-Iași, președintele Societății de științe istorice și filologice din R.P.R., spunea:

„Educatoarea, învățătorul, profesorul de școală medie ca și profesorul din institutele de învățămînt superior au un rol extraordinar de mare în călăuzirea elevilor și studenților pe drumul însușirii unei limbi scrise și vorbite care să respecte riguros regulile gramaticale, care să evite prețiozitatea, snobismul lingvistic, șablonizarea exprimării, să ocolească denaturările limbii literare, tendințele supărătoare de a «neologiza» cu orice preț limba, ca și sărăcirea limbii, păstrarea ei în forme vetuste, arhaice, printr-o opoziție absurdă față de tot ceea ce este nou."

„Este adevărat — a spus apoi acad. Iorgu Iordan la simpozionul citat — că limba trebuie învățată. Ea se învață mai întîi în familie, apoi în școală, unde se acordă o atenție mare, în planurile de învățămînt și la cursuri. Profesorii de limba romînă și, împreună cu ei, ceilalți profesori, trebuie să-și îndrepte eforturile în direcția unei continue și multilaterale acțiuni de cultivare a limbii literare. Să fie exigenți cu ei înșiși în

felul de a se exprima, exigenți și cu elevii lor. Un mijloc eficace este să dea teme cît mai interesante, lucrări de control, urmînd ca ele să fie citite și discutate temeinic în fața întregii clase. Lectura particulară, organizată și controlată serios, ajută de asemenea la deprinderea corectă a vorbirii. Există azi posibilități pentru ca munca aceasta să fie dusă în condiții satisfăcătoare." Paginile care urmează se ocupă atît de aspectele teoretice, de orientarea generală a activității în domeniul cultivării limbii literare, cît și latura concretă, practică, de unele inițiative rodnice, care pot fi generalizate în școala noastră. Un rol deosebit revine în această muncă fiecărui profesor și colectivului fiecărei școli. În măsura în care va crește atitudinea conștientă și exigentă față de problemele limbii, față de cultivarea ei la fiecare oră de lecție, indiferent de materia predată, dar mai ales la orele și la lucrările de limbă și literatură romînă, vor spori rezultatele procesului de învățămînt, iar „creșterea limbii romînești" va ușura înflorirea literaturii și a progresului în ansamblu. Paginile acestei cărți cuprind roadele unor experiențe și ale unor observații care pot prilejui preocupări noi, eficiente, în complexa activitate de cultivare a limbii în școlile noastre. Acesta a fost țelul publicării lor și poate în viitor alte articole vor adăuga noi contribuții originale la materialul adunat pînă acum, pentru sprijinirea acțiunii de cultivare a limbii romîne literare.

Gh. B.

CUM SCRIEM ȘI CUM VORBIM[1]

de **C. POENARU**

Limba unui popor constituie un tezaur de nepreţuit, rodul istoriei sale multiseculare. În relaţiile cele mai simple, ca și în cele mai complexe probleme ale vieţii economice, politice, culturale, limba este un instrument de lucru indispensabil, principalul mijloc de comunicare între oameni.

Ca și alte popoare, poporul romîn are toate motivele să fie mîndru de limba sa, limbă bogată, viguroasă, plină de savoare, capabilă să exprime cele mai fine nuanţe ale gîndirii. În limba romînă — pe care protipendada burghezo-moșierească o privea cu dispreţ — și-au putut găsi expresie deplină, nepieritoare, poeziile geniale ale lui Eminescu, proza, replica scînteietoare a lui Caragiale, uriașa cronică a vieţii poporului nostru cuprinsă în operele lui Mihail Sadoveanu, versurile și publicistica tăioasă a lui Tudor Arghezi.

Generalizarea învăţămîntului de 8 ani, puternica dezvoltare a învăţămîntului de toate gradele, contactul tot mai strîns al oamenilor muncii de la orașe și de la sate cu valorile culturii, extinderea reţelei de radio, de televiziune și radioficare, cărţile și ziarele tipărite în tiraje de milioane și zeci de milioane de exemplare — ca să menţionăm doar cîteva dintre aspectele revolu-

[1] Din articolul publicat în *Scînteia* din 29. III. 1962.

ției culturale — determină înrîuriri dintre cele mai pozitive și asupra răspîndirii și însușirii limbii literare, adică a aspectului îngrijit al limbii. Avînd porțile larg deschise spre toate formele culturii, masele populare au asimilat și continuă să-și însușească noțiuni noi în legătură cu profundele schimbări revoluționare petrecute în orînduirea economico-socială a țării noastre, în viața politică, în tehnică, în cultură, în traiul de toate zilele.

Este incontestabil că astăzi se scrie și se vorbește mult mai corect decît în anii premergători instaurării puterii populare.

De un mare ajutor în învățarea vorbirii și scrierii corecte sînt lucrările lingvistice apărute în ultimii ani. Nu vom aminti lucrările de strictă specialitate, ci numai pe cele de interes general, și încă nici pe acestea toate: *Gramatica limbii romîne*, 2 vol. (ediția a II-a, revizuită, 1963); *Dicționarul limbii romîne literare contemporane*, 4 vol.; *Dicționarul limbii romîne moderne*, 1 vol.; *Îndreptarul ortografic, ortoepic și de punctuație*. Regulile ortografice, ortoepice și de punctuație, cuprinse în această din urmă lucrare, au fost elaborate acum cîțiva ani de o comisie a Academiei R.P. Romîne, care a pus capăt neorînduielii existente în trecut în această privință.

Mijloacele de difuzare a culturii, care au devenit atît de puternice, au astăzi un rol foarte mare în acțiunea de cultivare a limbii. Pe aceeași cale însă și, deci, cu o sporită forță de pătrundere, pot intra în graiul viu al poporului și unele greșeli de limbă, formule și exprimări incorecte. Răspunderea pe care o au profesorii și învățătorii, oamenii de știință, scriitorii, ziariștii, activiștii culturali este așadar cu atît mai mare.

Cu toate progresele realizate, nu trebuie scăpate din vedere greșelile de limbă, abaterile de la regulile gramaticale, utilizarea improprie a unor cuvinte și expresii, erori care pot fi întîlnite atît în scris, cît și în vorbire. Asemenea greșeli se răspîndesc și ajung să se înrădăcineze în limbă și din cauză că presa, radiodifuziunea, editurile etc. nu se ocupă satisfăcător de problemele scrierii și vorbirii corecte.

Destul de răspîndite sînt, de pildă, folosirea greşită a articolului („lucrările de întreţinerea culturilor", în loc de „... întreţinere a culturilor"...), neglijarea acordului gramatical („întreprinderea, al cărui interes era să mărească producţia", în loc de „... al cărei interes"...), lipsa prepoziţiei „de" după numeralele cardinale („60 000 studenţi"), folosirea abuzivă sau fără rost a unor cuvinte ca „problemă", „concret", „operativ", „practic", „respectiv", abundenţa expresiilor de legătură, adevărate cuvinte de umplutură, ca: „pe linia", „ca urmare", „de altfel", „se poate spune", „trebuie să spunem", „în cadrul" (sau într-un limbaj mai... „distins", „în contextul") „totodată", „de asemenea" (fireşte, este vorba de cazurile în care întrebuinţarea acestor expresii este inutilă).

O serie de denaturări ale limbii literare provin din tendinţa unor publicişti de a „neologiza" cu orice preţ limba, de a introduce cu duiumul termeni noi, pretenţioşi, de care nu e nici o nevoie. Exemple se pot da, din nefericire, numeroase, de la inutilul „cvartal" (în loc de „cartier", grup de locuinţe) şi pînă la barbarisme ca: „a ascenda", „evanescent" „ecloziune" („ecloziunea picturii romîneşti"), „decelat" („aspecte decelate") „incapace" („mînuitorul de idei e incapace"), „insană" („lumea insană a spaimelor vagi").

Fără exagerare, în revistele literare şi artistice din care au fost culese exemplele de mai sus, se pot găsi „inovaţii" lexicale a căror înţelegere (mai exact: „ghicire" a sensului lor) este uneori dificilă şi pentru cine cunoaşte limbi străine. Departe de a comunica o idee, o nuanţă pentru care nu există cuvinte potrivite în limba noastră, sau de a aduce textului un plus de expresivitate, de frumuseţe, asemenea barbarisme nu fac decît să pocească limba şi să pună obstacole artificiale în calea cititorilor.

Barbarismele fac parte integrantă din jargonul aşa-zis savant, plin de preţiozităţi, folosit de unii în goana după „originalitate" cu tot dinadinsul, de multe ori chiar cu preţul sacrificării clarităţii de care trebuie să se bucure expunerea ideilor. Cîteodată, cel ce citeşte

un articol de critică literară sau artistică apărut în „Gazeta literară", „Steaua", „Contemporanul", „Teatrul", o prefață la un volum apărut în „Biblioteca școlarului", se trezește în fața unor rebusuri, a unei adevărate beții de cuvinte: „Dezbaterea țărănească mușcă mai adînc în grosimea vieții organice, cea a intelectualilor merge pe nuanțe și contorsiuni mai subțiri". „Prin urmare, X se confesează cu simpatiile și adversitățile sale artistice". „Digresiunile acide cenzurează efuziunile lirice", „subtil, el a supus spontaneitatea paradoxului reflectivității antididactice".

Cîteodată frazele sînt astfel construite, încît modul de îmbinare a cuvintelor contravine sistemului gramatical și lexical al limbii noastre.

Istoria limbilor arată că limba nu e statică, pe deplin și definitiv formată. Schimbările materiale și spirituale, într-un cuvînt noul pe care viața îl scoate necontenit la iveală, mai ales într-o epocă de avînt tehnic, științific, cultural, ca aceea a construirii socialismului, nu poate să nu ducă la îmbogățirea limbii cu noi cuvinte și expresii necesare, luate uneori din alte limbi. Tocmai de aceea — cu toate că limba romînă este o limbă bogată — este firesc ca scriitorii, oamenii de știință să caute cuvintele capabile să exprime mai bine complexitatea și laturile noi ale realității. La rîndul lor, lingviștii sînt chemați să ajute la înlăturarea a ceea ce e artificial, contrar limbii noastre și la găsirea celor mai fericite soluții.

Dar încercarea de a turna în formă nouă „limba veche și-nțeleaptă", caracteristică adevăraților creatori, nu trebuie confundată cu snobismul lingvistic, cu copierea servilă a unor cuvinte și expresii străine. Așa cum sclavii modei n-ar purta pentru nimic în lume un pantalon cu un centimetru mai larg decît „norma" de pe bulevarde, se mai pot întîlni publiciști care s-ar socoti dezonorați în ochii anumitor colegi de breaslă dacă nu și-ar umple frazele cu cuvinte de felul celor semnalate mai sus. Asemenea „inovații" împiedică transmiterea ideilor (dacă nu cumva sînt menite tocmai să ascundă lipsa lor...) și molipsesc, pe ici, pe colo, tineretul cu

îndeletnicirea puțin onorabilă a pocirii limbii noastre. (De ce oare scriitorii satirici nu urmează exemplul lui Caragiale, luîndu-i la țintă pe venturienii zilelor noastre?).

Așa cum progresele mari, făcute în anii puterii populare, în însușirea de către mase a scrierii și vorbirii corecte, sînt datorate în mare măsură dezvoltării învățămîntului de toate gradele, tot așa și înlăturarea deplină a greșelilor de limbă care mai dăinuie nu e posibilă decît tot cu ajutorul școlii.

Limba se învață. Se învață sistematic în primul rînd la școală, începînd din învățămîntul preșcolar și, mai ales, elementar. Școala este principala păzitoare și păstrătoare a tezaurului limbii literare naționale. Nu ar fi exagerat să spunem că felul în care se vorbește și se scrie într-o țară e un indiciu al nivelului la care se află școala. Cine nu s-a putut bucura în școală de o instruire îngrijită în ceea ce privește vorbirea și scrierea, trebuie să facă eforturi intense pentru a umple această lacună mai tîrziu.

Învățămîntul are astăzi toate posibilitățile să asigure studierea temeinică a limbii literare. Foarte mulți învățători și profesori (nu numai cei de specialitate) pun suflet, pasiune, o experiență didactică bogată în predarea normelor gramaticale ale limbii romîne, în deprinderea elevilor de a se exprima clar, îngrijit. Tocmai de aceea nu e de admis ca de pe băncile școlilor să sosească în diferite sectoare ale producției oameni care nu-și cunosc bine limba, se exprimă cu greșeli. Exigența față de limba pe care o folosesc elevii și studenții este necesară în toate formele de învățămînt, inclusiv în cele mai înalte, de orice specialitate.

Gramatica, a cărei utilitate practică nu-i evidentă de la început și ale cărei reguli pot părea aride, este predată oare în toate școlile într-un mod interesant? Sînt folosite oare cum trebuie dictarea în clasă, compoziția, în clasă sau acasă? „Compunînd", elevul poate să învețe totodată să gîndească mai bine, mai ordonat, să aprofundeze problemele, să expună clar nu numai o temă literară, ci orice alt subiect.

Un rol fundamental în însușirea limbii trebuie să-l joace manualele școlare. Nu întotdeauna însă, în ceea ce privește limba, stilul, acestea sînt pilde demne de urmat.

Ministerul Învățămîntului, folosind experiența acumulată de numeroase cadre didactice, are datoria să urmărească cu atenție înlăturarea unor asemenea deficiențe din manuale și să examineze cum pot fi îmbunătățite programa analitică și metodologia predării limbii romîne în întregul învățămînt.

Stăpînirea limbii literare este pentru fiecare om o condiție a însușirii culturii generale, a dobîndirii unei mai înalte pregătiri profesionale. Tocmai de aceea nimeni nu are dreptul să trateze cu nepăsare această problemă. Apariția cu regularitate în presă (un rol important revine, desigur, presei pentru tineret, „Gazetei învățămîntului") a cronicilor limbii ar fi de cea mai mare utilitate, ziarele avînd obligația să nu dezmintă, în celelalte articole, sfaturile bune date la rubrica limbii etc. O conferință în legătură cu folosirea îngrijită a limbii, făcută de oameni competenți, într-un mod atrăgător, ar stîrni desigur cel mai larg interes la cluburi, la casele de cultură, în rîndurile tineretului.

Firește, sarcini importante revin lingviștilor, profesorilor de limba și literatura romînă, forurilor de specialitate.

Pe lîngă elaborarea unor lucrări științifice vaste, dintre care unele indispensabile, lingviștii au de spus un cuvînt greu, fundamentat științific, în numeroase domenii, de la îndrumarea lingvistică prin radio și ziare, adresată milioanelor de oameni, pînă la ajutorul mai activ pe care s-ar cuveni să-l dea la rezolvarea unor probleme legate de predarea limbii în școală sau la găsirea termenilor, cuvintelor corespunzătoare, cerute de dezvoltarea științei, tehnicii. Au fost puși în circulație, de pildă, termeni ca „legitate", „legic", „planic", necesari pentru a exprima unele noțiuni științifice. Ar fi timpul ca lingviștii să se pronunțe asupra lor, să propună

— dacă e nevoie — alții mai buni, să contribuie la definirea lor corectă în dicționare. Este de așteptat ca lingviștii noștri să pășească cu și mai multă hotărîre pe acest drum, să contribuie într-un termen mai scurt la soluționarea unor asemenea probleme.

Armata celor care activează sau pot activa pe tărîmul însușirii limbii literare este foarte mare; am spune chiar că fiecare dintre noi s-ar cuveni să fie un ostaș vrednic al acestei armate.

A vorbi și a scrie corect, a păzi ca pe o comoară limba poporului nostru, a veghea la dezvoltarea ei sănătoasă, toate acestea nu sînt doar preocupări ale unor specialiști de cabinet, ci constituie o îndatorire de toate zilele, la îndeplinirea căreia învățătorii, profesorii, scriitorii, ziariștii, cetățenii din toate colțurile țării sînt chemați să contribuie cu lumina cunoștințelor și cu căldura sentimentelor lor patriotice.

PROBLEME DE SINTAXĂ ÎN CADRUL CULTIVĂRII LIMBII

de **GH. BULGĂR**

Discuțiile în legătură cu problemele cultivării limbii literare au căpătat în ultimul timp amploare și sînt urmărite cu mult interes de pături largi de cititori, deși se știe că azi se scrie mai bine decît oricînd în trecut. Cultura socialistă tinde însă mereu spre mai mult și mai bine și acest adevăr se oglindește și în preocuparea de a îmbogăți și perfecționa cel mai important mijloc de comunicare: limba.

Problemele dezvoltării limbii literare au preocupat și în trecut, și încă pe scară întinsă, pe oamenii de cultură, iar analiza critică a anumitor tendințe a contribuit în mod neîndoielnic la progresul limbii romîne. Se împlinesc nouă decenii de cînd Eminescu a scris aceste cuvinte memorabile despre importanța limbii în mișcarea înnoitoare a civilizației: „Măsurariul civilizațiunii unui popor în ziua de astăzi e o limbă sonoră, aptă de a exprima prin sunete noțiuni, prin șir și accent logic cugete, prin accent etic sentimente"[1]. Și în alt loc: „Limba, alegerea și cursivitatea espresiunii... e un element esențial, ba chiar un criteriu al culturii"[2].

Atunci ca și azi, dar desigur că în condiții istorice total diferite, un aspect fundamental al cultivării limbii constă în „alegerea" construcțiilor, în „șirul logic" al

---

[1] *Scriitorii romîni despre limbă și stil*, antologie, note, glosar, de Gh. Bulgăr, 1957, p. 139.

[2] *Scrieri politice și literare*, ed. I. Scurtu, 1905, p. 12.

cuvintelor, în buna și clara organizare a contextului, a frazei. Structura sintactică a unui context determină în mare măsură precizia, claritatea, noutatea comunicării. Lexicul și normele morfologice sînt bineînțeles elemente indispensabile, definitiv statornicite în limbă, dar ele nu constituie decît un punct de plecare, cînd e vorba de formularea unei judecăți cu ajutorul elementelor limbii, prin îmbinarea cuvintelor în propoziții, după anumite norme sintactice, mai elastice decît cele fonetice și morfologice. Sintaxa, care studiază tipurile de relații dintre cuvinte și propoziții, lasă fiecărui vorbitor cîmp liber de aplicare a normelor ei. În multe cazuri întîlnim construcții sintactice paralele, pentru că același conținut poate fi exprimat în două-trei sau chiar în mai multe forme aproximativ echivalente: „vers al lui Eminescu", „vers de Eminescu", „vers eminescian"; ideea de cauză poate fi redată în propoziții subordonate, introduse prin numeroase conjuncții și locuțiuni conjuncționale (*căci, că, deoarece, fiindcă, din cauză* sau *din pricină că, dat fiind că),* dar ea poate fi exprimată și prin gerunziu sau prin participiu: „N-a plecat *fiindcă* (sau: *deoarece, căci, că)* era obosit" — sau *„Fiind obosit* (sau simplu: *obosit*), n-a mai plecat".

Această bogăție de construcții sintactice paralele, precum și posibilitățile multiple de îmbinare a cuvintelor, sînt în avantajul exprimării, cînd se cunosc normele limbii și practica cea mai bună a construcțiilor stilistice. Există încă șovăieli și chiar erori în exprimarea acelora care nu-și supraveghează îndeajuns fraza și lasă cuvintele să se înșiruie în voia întîmplării sau după un tipar subiectiv, uneori forțat inovator.

Sintaxa este un domeniu care oglindește multilateral legătura dintre gîndire și limbă, bogăția resurselor expresive și originalitatea stilului. Construcțiile sintactice variate exprimă nu numai un anumit conținut de idei; prin structura lor vorbitorul exprimă și nuanțează prin topică, accent, intonație, concentrarea sau dilatarea, specificul stilului care-l deosebește de alți vorbitori. Prin mijloace proprii, scriitorii și-au impus *o artă a limbii numai a lor.*

Şcoala poate face cel mai mult pentru a deprinde generaţiile care se formează acum cu respectarea normelor, cu folosirea justă a bogăţiei limbii, insuflînd elevilor atitudinea conştientă şi critică faţă de exprimare; ea dezvoltă gustul pentru claritatea, armonia, precizia exprimării, în toate împrejurările.

Analiza aspectelor negative din sintaxa diferitelor cărţi şi periodice scoate la iveală probleme numeroase, care se lasă greu sistematizate; de multe ori construcţiile neobişnuite poartă pecetea unor preferinţe şi procedee personale.

Putem totuşi remarca unele tendinţe mai generale şi unele aspecte particulare, negative, care ilustrează lipsa de preocupare pentru claritatea şi precizia comunicării. În paginile care urmează sînt discutate unele probleme de sintaxă, în raport cu cerinţele cultivării limbii, cu intenţia de a sublinia rolul fundamental al autocontrolului în folosirea limbii literare.

* * *

Există azi o tendinţă generală de a recurge la ample subordonări, la serii de dependenţe în cadrul unei fraze, aşa încît cititorul e nevoit să treacă ca printr-un adevărat labirint de construcţii, care-i obosesc atenţia şi-l fac uneori să piardă firul logic al ideilor, pentru a ajunge la unele adevăruri elementare. De exemplu:

„Se mai pot nota unele tendinţe de nesocotire a realităţii în favoarea unei prezentări idilice şi convenţionale a vieţii sociale, lipsite de contraziceri, de luptă cu greutăţile (în cîteva pasteluri şi poeme exotice şi în unele piese de teatru, unde ţăranul iobag e prezentat idilic, ca împăcîndu-se cu boierul, în totală contrazicere cu ceea ce arătase poetul în «Doinele» sale)"[1].

De cîte ori va fi trebuit să citească în manual acest alineat elevul de 15 ani ca să-l înţeleagă? Desigur că totul se putea spune mai simplu şi în propoziţii scurte, într-un context clar, fără subordonări exagerate. Fraze imense se pot citi şi în manualele de istorie, fizică,

---

[1] *Istoria literaturii romîne*, manual pentru cl. IX, 1959, p. 189.

geografie, botanică etc. În presa pentru tineret se mai găsesc încă fraze complicate. Dimensiunile excesive ale frazelor nu se pot justifica decît prin dorința subiectivă de a da stilului un aspect savant și complicat, de exemplu:

„Drama ei este că, în ciuda pericolului mutilării sufletești la care se expune iubirea lui Raul, acceptă prelungirea ei dintr-un soi de comoditate morală vecină cu abulia"[1].

Sintaxa unor asemenea fraze este inutil complicată prin excesul determinărilor — atribute și complemente —, prin inversiuni inutile și prin subordonări repetate, care impun atenției o distribuire în direcții multiple și prin aceasta obosesc pe cititor.

Prin îngrămădirea atributelor, a complementelor și a propozițiilor secundare într-o singură frază se nasc contexte complicate, se repetă adesea formulări pretențioase, care dau uniformitate, altele grandilocvență stilului. Iată un citat mai lung, cu fraze încărcate de subordonări, cu multe atribute și complemente, care formează adevărate meandre stilistice, greu de urmărit:

„Cu o sensibilitate diferențiată, modulată, rafinată se captează emisiunile acestei realități obiective și izbutește să reconstituie, în imagini figurative care trăiesc sub semnul unui realism saturat de poezie, atît structura peisajelor italiene pe care le-a întîlnit în cursul unei călătorii de studii cît și atmosfera afectivă pe care aceste priveliști i-au declanșat-o. O orientare justă, slujită de o înzestrare artistică remarcabilă, ajunge să demonstreze astfel încă o dată, împotriva searbedelor experiențe formaliste, cît de inepuizabile sînt posibilitățile artei figurative realiste. Vizibilul reconstituit metodic, cu luciditate și pasiune, își revelează înaltul său indice liric, transmite emoția și însăși meditația artistei asupra naturii, a unor monumente pe care iscusința umană și dăinuirea lor de veacuri le-a integrat de mult în peisa-

---

[1] C. Stănescu, *Note de lector*, în *Scînteia tineretului* din 22. IX. 1963, p. 2.

jul înconjurător, a ritmului pe care îl cunoaște existența contemporană pe străzile și piețele unor orașe-muzeu"[1]. Nu e de mirare că, din cauza extinderii subordonărilor, partea finală a citatului, ultima frază, cuprinde construcții și acorduri neclare; căci la ce se referă *a* din: „a unor monumente... a ritmului pe care..."?; probabil la *asupra* de dinainte, dar construcția rămîne greoaie, artificială, voit savantă.

Și astfel, din dorința de a obține efecte livrești, fraza se încarcă de construcții convenționale, de formule-tip, cu multe epitete inutile, cu valori figurate, sînt îngrămădite amănunte descriptive lipsite de semnificație; iată alt exemplu:

„Dacă *întreaga sa* pătrundere *a resorturilor ascunse ale regimului banului* se manifestă în „Mercadet", radiind în toate direcțiile în care comedia umană ne va dezvălui corupția și descompunerea iremediabilă a sentimentelor, a moravurilor, a ideilor, prin cruzimea murdarelor și nemiloaselor legi ale capitalismului, tot pe spațiul redus al construcției dramatice se vor manifesta și naivitățile și mărginirile lui Balzac, acest scriitor care își așterne peste ochi, înspăimîntat parcă de a fi văzut prea departe, o legătură de dulce moralină (!) mic-burgheză, care nu convinge pe nimeni și care încurcă grozav desfășurările finale ale comediei, încercînd să lege picioarele satirei de crîncenă și necruțătoare luciditate cu un trandafiriu șiret de mătase"[2].

O avalanșă de idei, de la cele mai generale, privitoare la specificul artei lui Balzac, pînă la amănunte de critică subiectivă, formulate învăluit, se succed în serii de subordonări sintactice, amintind uriașul debit retoric al stilului oratoric mai vechi. Nu se poate recomanda o asemenea sintaxă care pune la încercare logica și gustul estetic al cititorului de azi.

Dacă aglomerăm una lîngă alta ideile pînă la dimensiunea contextului uriaș, cuvintele încep să-și piardă sensul; construcțiile trebuie reluate și elucidate printr-un efort de atenție. Problema este capitală pentru cultivarea

---

[1] *Contemporanul*, 1963, nr. 10, p. 6.
[2] *Romînia liberă*, 1961, nr. 5 277, p. 2.

limbii literare, fiind vorba de claritatea comunicării în primul rînd, de aspectul echilibrat, concentrat, dinamic al frazelor. Un îndreptar prețios ne sînt scriitorii noștri clasici, în a căror operă predomină simplitatea și noutatea asocierilor, în propoziții și fraze scurte, după modelul limbii populare.

Bineînțeles că nu vom recomanda categoric excluderea frazelor cu mai multe subordonări; acestea sînt necesare adesea comunicării, căci spiritul analitic modern recurge la amănunte și precizări subtile, care nu se pot dispensa de subordonări, de atribute și de complemente de tot felul. Importantă e însă organizarea clară, logică, strînsă a contextului în așa fel, încît înțelesul frazei să se impună de la prima lectură.

* * *

Acumularea părților de propoziție de același fel (subiecte, atribute, complemente), procedeu frecvent în scris mai ales, duce la hipertrofia frazei.

Ne-am aștepta ca legătura strînsă dintre autori și masele de cititori, caracterul popular al culturii în general să se reflecte în stilurile limbii de azi, adică să fie preferată fraza concisă, construcția sintactică densă, simplă ca în limba vorbită. Tendința frecventă de a acumula subiecte, atribute ori complemente, contrazice aceste așteptări și este de multe ori în dauna clarității comunicării. De exemplu:

„Ținînd seama de faptul că pe *căile fibrelor ascendente* se propagă impulsuri de la unele organe de simț periferice la centrii superiori, ele sînt considerate drept *căi sensitive,* spre deosebire de cele *descendente,* prin care impulsurile se propagă invers, de la centrii superiori la *centrii motori* (din coarnele anterioare și laterale ale măduvei) și care sînt deci căi motoare"[1].

Iată o altă frază dintr-un manual destinat unor elevi mai mici:

„Din tot fragmentul se desprinde sentimentul de dragoste pentru patrie al scriitorului, exprimat prin admi-

---

[1] *Anatomia și fiziologia omului,* manual pentru cl. X, 1963, p. 88.

rația pentru frumusețile naturii patriei noastre, prin aprecierea unor lucrări de artă create de talentul poporului nostru și prin dragostea și admirația față de noile construcții ale societății socialiste"[1].

Frazele acestea încărcate nu au o structură identică. În cazul unei simple repetări, ideile pot fi urmărite destul de ușor, pe cînd în alte cazuri, repetarea unei părți de propoziție — adesea element subordonat — e însoțită de determinări care complică fraza: „Desigur că astfel de lecții *în care* nu se face nici o comparație între organismul nou prezentat și cele cunoscute de elevi, *în care* noțiuni noi ca cele referitoare la celula animală, la structura și rolul țesutului epitelial conjunctiv, nervos, muscular sau sangvin nu se bazează pe nici una din noțiunile cunoscute de elevi anterior, sînt greoaie și nu stimulează cu nimic interesul elevilor *care* fac cunoștință pentru prima dată cu anatomia corpului omenesc"[2].

Acumulările pot fi liniare (a/—a/—a/—a), de aceeași categorie, sau în serii de subordonări (a—b—c—d) care complică și mai mult fraza. În astfel de situații se pot ivi treceri de la o construcție sintactică la alta, în general greu de urmărit. Totuși într-un citat lung un substantiv, întîi atribut în genitiv (omului), reluat la nominativ în propozițiile următoare, nu dă impresia de artificial sau de stil complicat, convențional:

„Trăim epoca făuririi omului complet, visul de veacuri al marilor umaniști, *omul* splendidului echilibru, *omul* creator, *omul* în care gîndirea îndrăzneață și fapta se împletesc într-o armonioasă sinteză, *omul* care respinge nedreptatea așa cum plămînul respinge aerul viciat, *omul* pentru care egoismul rapace generat de orînduirile exploatatoare devine crimă, *omul* pentru care curajul e ceva cotidian, obișnuit, *omul* care descoperă și trăiește cu toate fibrele sale universul infinit al dragostei, *omul* pentru care suferința semenului său pe alt meridian devine suferința sa proprie"[3].

---

[1] *Limba romînă,* manual pentru cl. VII, 1963, p. 154.
[2] *Gazeta învățămîntului,* 1963, nr. 724, u. 5.
[3] Titus Popovici, în *Scînteia,* 1960, nr. 5 339, p. 3.

Formele subordonării pot însă căpăta amploare și într-un alt sens, care cere eforturi de atenție din partea cititorului: textul conține prea multe determinări ale unor părți (principale sau secundare) de propoziție, repetate și acestea. Avem atunci o schemă mai complexă a frazei: A(+a+b+c)+B(+a+b+c) etc. ca în citatele reproduse mai sus din două manuale, sau în aceste citate, tipice pentru sintaxa multor autori contemporani:

„Prin reducerea consumurilor specifice, scăderea procentului de rebuturi sub cel admis, reducerea cheltuielilor de întreținere și introducerea evidenței tehnice a materialelor, constructorii de utilaj petrolier din regiune au realizat pînă acum economii suplimentare la prețul de cost în valoare de 10 milioane lei"[1]. Sau:

„Chimizarea producției, făurirea de materiale sintetice cu proprietăți dinainte cunoscute, dezvoltarea în ritm accelerat a tuturor tipurilor de transporturi, continua perfecționare a tehnologiei în toate ramurile reprezintă doar cîteva aspecte care arată nivelul înalt al forțelor de producție ale comunismului întemeiate pe cea mai înaltă tehnică"[2].

Un procedeu aparte, cu o veche tradiție literară, constă în enumerarea amănuntelor după enunțarea ideii principale. În citatul de mai jos — luat din aceeași revistă — ni se prezintă succint un simplu tablou al acțiunilor, fără a recurge la prea multe determinări greoaie, ca în citatele de mai sus.

„Țelurile culturale (ale Astrei) erau dintre cele mai vaste: întemeierea de biblioteci și publicații, editarea de tratate și cărți de popularizare, un compendiu al istoriei Transilvaniei, lucrări de agricultură, geodezie, apicultură, sericicultură, silvicultură, horticultură, medicină populară etc., o colecție de inscripții culese de pe teritoriul ardelean, publicarea izvoarelor istoriei romînilor, o colecție de folclor, o floră a Transilvaniei și altele încă. . . "[3].

---

1 *Romînia liberă*, 1962, nr. 5 282, p. 1.
2 *Contemporanul*, 1961, nr. 42, p 7.
3 *Contemporanul*, 1961, nr. 42, p. 2

Amploarea frazei nu este însă condamnabilă în sine; exemplul din urmă ne-a arătat că amănuntele pot fi enunțate în mod convenabil, fără succesiunea de determinări de tipul: „în vederea învingerii rămînerii în urmă a dramaturgiei originale"[1]. Parcurgerea subordonărilor înșirate obositor într-un vast context cere efort și poate îndepărta pe cititor de la înțelegerea imediată a ideii exprimate. În locul seriei de determinări citate mai sus, se putea spune mai clar „pentru a învinge rămînerea în urmă a dramaturgiei originale".

* * *

Atributul și complementele ocupă un loc privilegiat în structura frazei contemporane; privilegiat prin frecvență, prin varietatea de forme, prin topică. S-ar putea spune că toate acestea, în lumina raportului dintre conținut și expresie, ilustrează amploarea spiritului analitic contemporan; acesta are nevoie, pentru precizări, de multe atribute și complemente, care delimitează nuanțele de sens. Apare și în acest fel vizibilă legătura dintre gîndire și limbă, dintre formă și fond.

Cînd toate sectoarele civilizației actuale operează cu delimitări și cu descrieri amănunțite, atributul și complementul intervin logic pentru a indica amănunte, restrîngeri și precizări indispensabile; de exemplu: „Personajul caută însă cauzele ascunse ale faptelor, își află propriile greșeli și, nemilos cu mărunta lui mulțumire, își supune unei aspre analize viața de pînă atunci, cu conștiința că eșecul fericirii a depins în mare măsură de inconsecvența sa etică, de manifestarea, în relațiile de familie, a unui egoism căruia el nu-i putuse smulge încă toate rădăcinile"[2].

Mulțimea de amănunte dintr-o frază imensă reduce însă puterea de precizare a elementelor subordonate, ca: „Această fugă de realitate s-a exprimat în filozofie prin discreditarea rațiunii și a științei, prin înlocuirea lor cu delirul irațional și cu plăzmuirile necontrolate ale

---

[1] *Contemporanul*, 1962, nr. 5, p. 1.
[2] *Gazeta literară*, 1963, nr. 11, p. 2.

fanteziei, a determinat în pictură și muzică orientarea spre destrămarea unității realului prin urmărirea aproape exclusivă a redării senzației fluente și fluctuante, iar în literatură a dat impuls efortului de a reduce epica la relatarea monotonă a unor introspecții sau a mișcărilor latente ale conștiinței, iar în poezie la fixarea unor senzații vagi sau a unor idei neguroase, a căror forță sugestivă și originalitate era (!) căutată tocmai în caracterul lor vag, straniu și confuz, care a dus în mod inevitabil la o artă izolată de realitate, abstractă, închisă între zidurile maniilor ei limitate și istovită în exerciții lexicale mai mult sau mai puțin interesante, dar rareori axate pe o structură inteligibilă, pe un efort real de cunoaștere, pe adîncime de gîndire sau de afecte"[1].

Evident că din cauza aglomerării ideilor și a cuvintelor, autorul nu poate scăpa de repetiții, de șabloane uzate, de erori de acord: „orientarea spre destrămarea unității realului *prin urmărirea* aproape exclusivă a redării senzației fluente și fluctuante . . . ; *a* căror forță sugestivă și originalitate *era* căutată tocmai în . . . ; o artă izolată de realitate, abstractă, *închisă între zidurile*(!) *maniilor ei limitate . . .*" etc. Cu adevărată istovire „în exerciții lexicale mai mult sau mai puțin interesante" — vorba autorului — nu se poate realiza o comunicare clară, instructivă.

Excesul atributelor prezintă unele aspecte specifice, care trebuie menționate la acest capitol:

a) Prezența concomitentă a mai multor atribute adjectivale, uneori în asociație cu cele substantivale, care înconjură elementul regent. Un citat din stilul științific ilustrează acest procedeu sintactic frecvent: „Uriașele zguduiri de la sfîrșitul secolului al XVIII-lea și începutul secolului al XIX-lea și avîntul impetuos al științelor naturii au dat un puternic impuls dezvoltării filozofiei, economiei politice și teoriilor socialiste utopice"[2].

b) Antepunerea atributului adjectival e foarte frecventă și urmărește sublinierea importanței epitetului,

---

[1] *Tribuna*, 1963, nr. 20, p. 12.
[2] *Istoria modernă*, manual pentru cl. X, 1963, p. 91.

de multe ori însă ea dă un aspect retoric și uniform contextului: *adevărații* prieteni; *înțeleaptă* învățătură; *marile* construcții. Presa pe care o avem în mînă în fiecare zi acordă o atenție exagerată acestui procedeu: „Aceste *splendide* statuete... sînt adevărate documente etnografice ale timpului", sau „deplina posesiune a *întregii* game de procedee"[1]; „*nobilă* abnegație"; „*sublimă* frumusețe sălbatică"; „*neîmblînzitele* torente ale Bistriței"; *gigantică* orgă"[2]; „*principalul* avantaj"; „*prea marele* credit"; „*certe* reușite ale autorului"[3]. Această topică e influențată de multe ori de topica limbilor din care se traduce mult azi la noi, de limbile: rusă, franceză, germană, engleză.

c) Mai mult decît în orice alt sector al sintaxei, atributele în serie pot marca serii de determinări în contexte ample; este vorba de extinderea unor sintagme necesare limbajului tehnic contemporan în primul rînd: „procedee speciale de comandă automată a mașinilor-unelte"; „folosirea mașinilor electronice de calcul; sisteme de programare electronică pentru automatizarea complexă a unor procese de producție la rafinării"; „automatizarea unor lucrări de calcule economice și de statistică"[4].

Astfel de construcții sînt, evident, impuse de specializarea și înmulțirea domeniilor de cercetare, de nevoia delimitării amănuntelor descriptive.

Dilatarea contextului și amploarea exagerată a frazelor provin și din înșiruirea propozițiilor atributive, a mai multor completive sau circumstanțiale; ele stau uneori în dependență de alte subordonate, fapt care complică fraza și impune reluarea ei, pentru a distinge pe deplin înlănțuirea ideilor; de exemplu:

„Dacă este ceva ce ridică pe Moromete deasupra tuturor celorlalți din sat nu este apărarea acelei generale „umanității superioare" *care* analizată și particularizată ar face din membrii unei întregi pături

---

[1] *Informația Bucureștiului*, 1962, nr. 2 645, p. 2.
[2] *Contemporanul*, 1962, nr. 13, p. 1.
[3] *Tribuna*, 1962, nr. 1, p. 3.
[4] *Revista învățămîntului superior*, 1961, nr. 4, p. 9.

țărănești eroii unor romane în care protagoniștii disprețuiesc averea luptînd pentru apărarea „armoniei interioare", ci neobișnuita și complexa sa inteligență *care* îi acordă și deosebita acuitate a tuturor celorlalte calități"[1].

Alternarea lui *ce* cu *care*, în fraze cu mai multe atributive, nu ușurează situația cititorului surprins de lungimea frazei și de repetarea construcției. În manuale acest soi de acumulări mai dăinuie:

„Noua așezare ce se forma era un centru cu o populație, în majoritate din meșteșugari, așezare din care cu timpul se ridică un oraș"[2].

„Societatea sclavagistă romană are de asemenea meritul de a fi uniformizat civilizația în bazinul Mării Mediterane, transmițînd popoarelor care au urmat romanilor în istorie, civilizația lor în care elementele civilizației grecești au ocupat un loc de seamă"[3].

În legătură cu asemenea construcții ample, ne reamintim de un articol mai vechi al lui Tudor Arghezi; el combătea abuzul pronumelui *care* în textele neglijente sub raport stilistic:

„Ne-am jucat cîtva timp să numărăm în frazele unor foarte respectați scriitori de cîte ori relativul *care* le cade între două puncte de text sub condei... A repeta un cuvînt de două ori într-o pagină e deja nițeluș cam plictisitor. O dată ce și utilitarele industrii de balamale, cuie și motoare, își fac o regulă din căutarea stilului și lustruiesc fierul brut, îl alămesc și îl nichelează, cum să ne placă oare ca scriitorul să-și toarne fonta cum se nimerește? Dar să repeți pe *care* nu de două ori, ci de patru și de cinci ori, nu într-o pagină, dar într-o frază, cu niște amabilități față de tine, pline de o bunăvoință fericită, e aproape intolerabil"[4]. Concluzia? Este nevoie, spunea același scriitor — de „o severă inspecție a propriului tău vocabular și a căilor de comunicație ale unui text", pentru a exprima „exact, concis și nuanțat"

---

[1] *Gazeta literară*, 1961, nr. 34, p. 6.
[2] *Istoria evului mediu*, manual pentru cl. VI, 1963, p. 46.
[3] *Istoria antică*, manual pentru cl. VIII, 1963, p. 248.
[4] T. Arghezi, *Tablete de cronicar*, 1960, p. 103—104.

ideile. Recomandarea trebuie aplicată la fel în legătură cu excesul de gerunzii și de formule tip *o serie de...; datorită faptului că...; pe linia dezvoltării...; în perspectiva...; în contextul*), deși despre neajunsul unor asemenea construcții obositoare și adesea neclare s-a mai scris [1], ele continuă să umple paginile presei și ale unor cărți scrise în grabă.

Pe lîngă neplăcuta repetare a șablonului, gerunziul, excesiv folosit azi, conține valori multiple (de mod, timp, cauză), exprimă vag unele raporturi de timp și duce la confuzia relațiilor dintre părțile propoziției, dintre subiect și complement etc. De exemplu:

„Eroul are un plan de acțiune curajos, *fiind în stare* să asigure succesul", în care „fiind în stare" se poate referi la *erou*, la *plan* și la *acțiune*, ceea ce, firește, sintactic nu e recomandabil.

* * *

Contextul se încarcă adesea și cu numeroase locuțiuni, ca: *din cauza, din pricina, cu scopul, în vederea, cu condiția*, folosite în locul unor simple prepoziții; alte locuțiuni cu valoare de conjuncție au apărut paralel: *din cauză că, cu condiția că, datorită faptului că, din faptul că, din pricina faptului că*. Iată cîteva exemple:

„*În vederea* eficienței corelației dintre citire și scriere, copiii trebuie făcuți atenți ca după transcrierea cuvintelor să le citească și să le compare, din punctul de vedere al componenței grafice, cu cuvintele din carte. În acest fel se realizează un control eficace, instructiv"[2].

În presă, mai ales, dar și în manuale, se pot citi pe fiecare pagină: „*în vederea* îndrumării...", „*în vederea* dezvoltării", „*în vederea* punerii în funcțiune".

La fel se bucură de o mare frecvență *datorită* sau *datorită faptului că* și *ceea ce*, ca elemente de legătură sintactică în cadrul unor contexte ample. Ele introduc o frază sau leagă părțile frazei între ele astfel:

„Spre sfîrșitul perioadei abecedare, *datorită* numeroaselor exerciții făcute sub conducerea învățătorului

---

1 N. Mihăescu, *Limba noastră*, 1963, p. 23—24.
2 *Gazeta învățămîntului*, 1963, nr. 692, p. 8.

și în mod independent în clasă și acasă, are loc treptat procesul de automatizare a respectării în primul rînd a regulilor tehnice și apoi, succesiv, a regulilor grafice privind scrierea literelor, a cuvintelor etc. *Datorită acestui fapt,* atenția copiilor se poate îndrepta mai mult asupra conținutului de idei al textului pe care îl scriu, apropiindu-se astfel de scrisul adultului știutor de carte"[1].

„La aceasta a contribuit în mare măsură și metoda de examinare folosită, care a avut mai mult caracterul unui colocviu amplu cu candidați, *ceea ce* a permis verificarea multilaterală și aprecierea judicioasă a cunoștințelor reale ale acestora"[2].

Cum am spus, circulă azi multe formule, șabloane, asocieri de cuvinte gata făcute, alineate uneori în serii obositoare de tipul: „pe linia", „în direcția"; „în cadrul",... „în sensul", la care se adaugă și altele. Iată două citate numai: „Riscurile sintezei nu sînt însă numai *de ordinul* generalizărilor grăbite, ci și *de ordinul* insuficientei documentări"[3], „discută fine probleme de filozofie, de istorie a culturii și *de ordinul* științelor naturii"[4].

Fiind elemente ale limbii literare, nu vom spune că trebuie să renunțăm cu totul la astfel de tipare. Principiile care trebuie apărate și promovate în practica vorbirii sau în scris sînt corectitudinea, claritatea, armonia contextului, a structurii unităților sintactice, a înlănțuirii cuvintelor. Fapte ca cele discutate mai sus sînt negative în măsura în care vădesc uniformitatea și sărăcia în expresii, sau se opun clarității, conciziei, armoniei și corectitudinii limbii; ele slăbesc funcția primordială a limbii, aceea de comunicare. Semnalarea unor fapte sau tendințe negative poate sprijini o atitudine conștientă față de problemele de azi ale cultivării limbii, fără a îngrădi libertatea fiecărui autor de a avea stilul său, de a scrie diferențiat, potrivit priceperii și gustului său pentru anumite variante ale frazei.

---

[1] *Gazeta învățămîntului,* 1963, nr. 692, p. 3.
[2] *Gazeta învățămîntului,* 1963, nr. 692, p. 1.
[3] *Tribuna,* 1963, nr. 20, p. 1.
[4] *Contemporanul,* 1963, nr. 27, p. 7.

* * *

O tendință opusă se manifestă cu destulă putere și cu relativă frecvență în toate stilurile limbii literare: fragmentarea unităților logico-gramaticale prin izolarea unor părți care normal ar trebui să stea împreună în propoziție, în frază. Aici se vede într-adevăr influența limbajului oral, care nu respectă — cum se știe — normele gramaticale ale sudării logice a părților, ci face pauze în comunicare, asociază discontinuu, eliptic adesea, elementele contextului. Azi discontinuitatea merge mai departe decît fenomenul izolării subordonatelor, discutat de mine altă dată[1].

În același timp, reacția mai largă împotriva stilului neîngrijit, împotriva asocierilor și a subordonărilor libere de norma logică, a îngrădit manifestările de felul celor semnalate în literatura nouă, în presă, unde atribute, complemente și nume predicative mai apar în construcții eliptice ca unități formal independente, deși logic ele nu pot fi desprinse de elementul regent:

„Povestește și el despre acele începuturi timide. Timide și totuși curajoase. Pline de încredere"[2].

„Își amintea perfect glasul ei. Un glas puțintel mai gros decît al altor fete. Foarte melodios. Ceva de violoncel"[3].

„Nimic de zis. Bun băiat. Capabil. Minte ageră, care prinde repede și temeinic. Pasionat în ale tehnicii"[4].

„Pe atunci era un brad... Înalt... Vînjos... cu toată lumina soarelui și a vieții în ochi"[5].

Atît propoziția nominală, adesea rezultat direct al discontinuității stilului (exemplul 4), despre care s-a mai vorbit, cît și fragmentarea întregului logic în părți caracterizează într-o măsură scrisul contemporan, dinamic, bogat în elemente ale graiului popular. O nouă ediție a *Îndreptarului ortografic, ortoepic și de punctuație* va putea consemna că nu numai fraza apare

---

[1] *Studii de gramatică*, vol. I, 1956, p. 165—180.
[2] *Contemporanul*, 1961, nr. 41, p. 1.
[3] *Gazeta literară*, 1962, nr. 17, p. 3.
[4] *Informația Bucureștiului*, 1962, nr. 2 468 p. 1.
[5] Z. Stancu, *Florile pămîntului*, p. 53—54. (Suspensiunile autorului.)

fărîmițată, ci și părțile propoziției, după cum a înregistrat întrebuințarea punctului, chiar de către scriitorii clasici, pentru a izola o propoziție dependentă de regenta ei (p. 79). Elasticitatea sintaxei și discontinuitatea construcțiilor merg azi mai departe și sînt mai frecvente decît acum cîteva decenii. Scriitorii care în trecut nu le-ar fi întrebuințat, acum recurg la ele (Arghezi, Călinescu, Beniuc); frecvente sînt izolările și în cele mai îngrijite periodice. Analiza gramaticală nu o dată e pusă la încercare în astfel de cazuri, pentru că partea izolată poate fi luată ba ca un atribut sau complement, ba ca un nume predicativ sau chiar ca subiect al unei propoziții eliptice; de exemplu:

„Avem ce n-am avut niciodată. Prețuire și mijloace de lucru. Amîndouă un strașnic stimulent"[1].

„Rabelais scrie o operă fără analogie în întreaga istorie a literaturii. Un roman. O satiră. O epopee comică. O enciclopedie bufă"[2].

Construcțiile de acest fel nu sînt fără precedent în scrisul romînesc. Expresia directă, liberă, imitînd stilul oral din proza lui Eminescu sau Caragiale ne oferă însă puține exemple de izolări și contexte discontinue (e vorba de stilul scriitorului, nu de vorbirea personajelor pe care a ironizat-o Caragiale). La Delavrancea, la Vlahuță discontinuitatea e destul de frecventă. Iată două citate din primul scriitor: „Un cal a căzut lîngă copac. Al cazacului". (*Între vis și viață*); „Caii deliilor erau în spume. În loc de frîie, ștreanguri și curmeie. Cuțite la brîu. Căciuli țurcănești date pe ochi. Priviri de fiare". (*Răzmirița*).

Dincolo de asemenea cazuri, în unele articole de ziar se văd și exagerări, în sensul renunțării la închegarea logică a unității sintactice, a contextului, cu respectarea normelor limbii literare contemporane. Fără vreo preocupare stilistică, se rupe determinarea cea mai strînsă de regenta ei, se creează pauze acolo unde ritmul comunicării nu o îngăduie, încît logica sintaxei este desființată dintr-un capriciu stilistic: „Își propusese

---

[1] *Romînia liberă*, nr. 5211, p. 4.

[2] T. Vianu, *Probleme de stil...*, 1955, p. 135.

comentarea filologică a poeziei. Stabilind filiații, făcînd literatură comparată, analizînd stilul, într-o conversație amicală cu auditoriul. Obișnuită, pentru literatura unor țări"[1].

Astfel de exagerări se întîlnesc însă din ce în ce mai rar, organizarea sintactică a frazei nu poate face abstracție de logică, iar cuvintele nu se pot aduna oricum în frază.

* * *

Inovațiile lexicale inutile și unele erori gramaticale supărătoare, mai limitate ca frecvență, continuă să submineze funcția de comunicare a limbii[2]. Mai putem citi, în presă mai ales, construcții cu tendințe „înnoitoare":

„*Abhor* pe leneși"[3]; *mlădioșia* caldă și calmă a feminității"[4]; „Cînd te încearcă sfiala față de cuvintele mari, de teama de *a* nu le *macula* sau goli de substanță... *îți este nevoie* să apeși pe coarnele unui asemenea verb cum este *a ara,* socotind aratul o îndeletnicire probă și mai ales trudnică"[5]. Cui folosește o asemenea exprimare? Nimănui, desigur.

Bineînțeles, nu vom pretinde eliminarea neologismelor necesare comunicării; de multe ori ele nu pot fi perfect acoperite de lexicul existent azi în limba romînă. Dar cuvintele neobișnuite reclamă un efort suplimentar și creează nedumeriri, încît pe cît posibil — așa cum cereau participanții la consfătuirea cu revista *Gazeta literară,* de la sfîrșitul anului 1962[6] — ar trebui evitate.

Cititorul, nedumerit, se întreabă ce înseamnă „clasic" în: I. Agîrbiceanu „este sărbătorit de un *clasic*

---

1 *Informația Bucureștiului,* 8. X., 1962, p. 3.
2 Acad. Al. Graur, *Limba corectă,* 1963, p. 30 și urm.
3 *Contemporanul,* 1962, nr. 51, p. 1.
4 *Gazeta literară,* 1962, nr. 51, p. 3.
5 *Gazeta literară,* 1963, nr. 14, p. 1.
6 *Gazeta literară,* 1962, nr. 53, p. 5—7.

număr de cititori"[1], sau ce figură de stil bizară a urmărit autorul cînd a scris: „Zidurile *de gelatină* ale zilei respective"[2]...?

Acordul provoacă încă destule dificultăţi sintactice, căci se mai întîlnesc — şi chiar la autori cu experienţă — construcţii gramaticale deficiente în privinţa concordanţei predicatului cu subiectul: „Arta şi tehnica producţiei naţionale de filme a dobîndit un mare număr de izbînzi"[3]. Şi tot acolo, un alt exemplu: „Creşterea producţiei naţionale de filme şi ridicarea nivelului ei calitativ *va* oferi *o mai largă arenă* de manifestare noilor cadre de cineaşti"[4].

„În mod firesc o înnoire se remarcă şi în limbaj: după abuzul decorativului şi al complicaţiei imagiste cu efecte uneori de structură obositoare, o stilizare mai lapidară, o maximă reducţie a expresiei la unghiuri şi linii *dă* versului mai multă vibraţie şi acuitate"[5].

Evident că în citatele de mai sus avem mai multe subiecte (juxtapuse sau coordonate prin *şi*) care reclamă un predicat la plural. Se întîmplă şi invers: ca un subiect la singular, urmat de multe determinări, să aibă predicatul nejustificat la plural: „*Asigurarea* unui microclimat corespunzător al locului de muncă, în care să se îmbine factori ca temperatura, luminozitatea şi puritatea aerului, pe lîngă absenţa zgomotului, *nu sînt lipsite* de importanţă în randamentul muncii intelectuale"[6].

Problemele de acord sînt şi de altă natură: lipsa de concordanţă dintre predicat şi un subiect colectiv sau precedat de unele locuţiuni: „Fel de fel de ţipete *îmi asurzea urechea*"[7], în loc de: *îmi asurzeau urechea*, la fel: „Majoritatea elevilor *s-a prezentat* foarte bine...", în loc de: „*s-au prezentat* foarte bine...", „*a fost citată* o serie de exemple", în loc de *au fost citate*... (A se vedea capitolul despre *acord* din recenta carte *Limba*

[1] *Tribuna*, 1962, nr. 38, p. 6.
[2] *Gazeta literară*, 1963, nr. 20, p. 5.
[3] *Gazeta literară*, 1962, nr. 52, p. 7.
[4] Ibidem.
[5] *Contemporanul*, 1963, nr. 14, p. 2.
[6] *Contemporanul*, 1963, nr. 27, p. 7.
[7] *Informaţia Bucureştiului*, 1963, nr. 2 862, p. 2.

noastră, probleme de lexic și construcții gramaticale, de *N. Mihăescu,* Ed. didactică și pedagogică, 1963, p. 64—85).

E preferabil deci un acord logic, prin atracție, cu substantivul la plural, căci e vorba, în asemenea cazuri, de mai multe subiecte care fac o acțiune — chiar dacă, strict gramatical vorbind, subiectul (în nominativ) e un singular: *majoritate, serie* reprezintă, ca înțeles, o colectivitate, deci un plural.

Trebuie cu atenție observat aspectul complex de interdependență în frază, mai ales atunci cînd intervine necesitatea unui acord dublu în frazele cu propoziții atributive, ca în: „Capitolele cărții al cărei conținut îl analizăm", care poate prezenta o succesiune variată de acorduri. Articolul posesiv va depinde de substantivul care urmează (*a* cărei valoare; *ale* cărei valori le analizăm) pe cînd relativul *care* se va schimba în funcție de raportarea noastră la unul dintre substantivele precedente (a *căror* valoare — a *capitolelor* —, a *cărei* valoare — a *cărții*). Problema e aici mai complicată; legătura și acordul depind de intenția celui care vorbește de a stabili anumite determinări logice. Dacă elementul regent e unic se impune o singură formă. Deci nu vom spune: „revista... *al cărui* caracter" (ci: *al cărei* caracter), nici: „șirul discuțiilor *a cărui* profunzime" (ci: *a căror* profunzime) etc. Regula simplă ne spune că articolul posesiv se acordă cu substantivul care urmează, iar pronumele relativ cu cel care precedă.

* * *

În afara nesiguranțelor și erorilor în legătură cu folosirea prepozițiilor, despre care s-a mai vorbit, se observă mai ales absența elementelor de legătură dintre părțile propoziției, în așa măsură, încît contextul devine neclar. Iată un exemplu în care reluarea prepoziției *de* e inegală în fața unor cuvinte:

„Versul liber, suplu, putînd fi întors cu ușurință, dirijat fără pregătiri preliminare în orice direcție și adus brusc în punctul de plecare, îi dă poetului posibilitatea *de a povesti, adresa întrebări, slăvi sau mustra,* de a

reproduce dialoguri, de a se referi la realităţi cotidiene, de a folosi termeni tehnici şi a crea metafore sublime, în cuprinsul aceleiaşi bucăţi"[1].

Alteori, jocul corelativelor *atît... cît* produce neclarităţi prin introducerea unei elipse: „importanţa deosebită a cursurilor agrozootehnice şi extinderea pe care ele au luat-o cer o grijă deosebită atît în ce priveşte conţinutul lor cît şi (*în ceea ce priveşte* — trebuia spus —) organizarea propriu-zisă"[2].

Prepoziţiile şi conjuncţiile sînt unelte de mare importanţă pentru precizarea raporturilor sintactice şi pentru clarificarea legăturilor logice dintre elementele comunicării. Una e: „S-au constituit comisii metodice *pe* specialităţi sau *pe* grupe de specialităţi înrudite" şi alta, dacă suprimăm prepoziţia *pe* (subliniată): „comisii metodice *pe* specialităţi sau grupe de specialităţi înrudite", în acest din urmă caz fiind vorba de două subiecte pe acelaşi plan. Asemenea construcţii se găsesc încă destule şi ele duc la confuzii, tocmai din cauza absenţei prepoziţiilor sau a conjuncţiilor. Adesea lipseşte prepoziţia *pe* înaintea complementului direct, nume de persoane: „Şomajul şi pauperismul cuprind nu numai muncitorii din întreprinderile industriale"[3] (capitaliste).

* * *

În şcoală se ivesc la fiecare pas prilejuri de a discuta şi de a propaga ceea ce e pozitiv în experienţa autorilor de cărţi, a scriitorilor, din paginile cărora se poate învăţa cum să nuanţăm exprimarea şi cum să valorificăm stilistic resursele limbii literare.

Unul dintre aspectele fundamentale ale studiului literaturii romîne în şcoala medie este analiza literară a textelor, care ne ajută să cunoaştem bogăţia şi originalitatea fondului de idei şi capacitatea scriitorului de a reflecta prin limbă realitatea vieţii unei epoci istorice. În acelaşi timp, prin analiza atentă a textului literar

---

1 *Gazeta literară*, 1963, nr. 3, p. 6.
2 *Informaţia Bucureştiului*, 1962, nr. 2 591, p. 1.
3 *Economie politică*, 1963, p. 69.

se pot pune în evidență numeroase particularități lexicale, gramaticale și stilistice, cu scopul de a fixa mai bine originalitatea măiestriei literare, valorificarea limbii în construcții noi. Capacitatea limbii literare de a reda nuanțat și exact un infinit șir de idei, de la cele mai simple pînă la cele mai complexe și mai subtile, este extrem de diversă. Sarcinile legate de analiza literară și, în general, de studiul limbii romîne în ultimele clase ale școlii medii, sînt mult mai complexe decît par la prima vedere. Ele se conturează mai clar cu prilejul acelor bilanțuri anuale numite examene, la care putem constata atît rezultatele bune, obținute printr-o muncă asiduă, prin atenția acordată consecvent problemelor cultivării limbii literare, cît și aspectele negative, unele lipsuri grave în exprimarea absolvenților, lipsuri care trag greu în balanța aprecierii nivelului general de pregătire a tinerei generații.

În discuțiile inițiate, prin articolele judicioase publicate în *Scînteia* și în alte periodice, despre problemele actuale ale limbii literare s-a subliniat faptul că școala este principalul loc de însușire a limbii literare corecte, factor de stimulare a cultivării acestui principal mijloc de comunicare, în condițiile progresului culturii moderne. Studiul literaturii și al științelor sociale implică obligația de a urmări, o dată cu asimilarea unui bagaj de cunoștințe, și creșterea treptată a capacității limbii de a exprima corect și exact fondul de idei.

Analiza textelor literare nu poate fi ruptă de cercetarea mijloacelor expresive și de aprecierea valorii lexicului și a construcțiilor menite să ne transmită idei originale, amănunte concrete, aprecieri diverse. Controlul consecvent al felului cum interpretează elevii textele literare, cum se exprimă, cum sînt formulate diferențiat cunoștințele și schimbul de păreri constituie o excelentă manifestare a grijii pentru cultivarea limbii noastre literare. Școala trebuie să aibă în vedere această problemă, chiar dacă obligația în sine nu este înscrisă aparte în programa analitică pentru ultimele clase.

Discuțiile recente despre problemele limbii literare se pare că au avut un ecou pozitiv chiar în rîndurile

cadrelor care nu lucrează direct în domeniul literaturii și al limbii romîne. Adesea profesorii de diferite specialități (istorie, naturale, fizică etc.) intervin pentru a corecta exprimarea defectuoasă a elevilor și acest lucru are o importanță enormă pentru dezvoltarea corectă a capacității de exprimare a ideilor și a noțiunilor științifice atît de variate. Exemplele negative care se mai discută în presa de specialitate urmăresc să atragă încă o dată atenția profesorilor asupra unor erori sintactice, care mai dăinuie și care cu cît vor fi scoase mai repede la lumină cu atît acțiunea de cultivare a limbii noastre literare va înregistra succese mai mari. În acest scop, preocupările pentru nivelul vorbirii elevilor sînt în creștere și organele de conducere ale unităților de învățămînt de toate gradele pot realiza succese însemnate insistînd asupra analizei, sub toate aspectele, a acestei probleme centrale. În această privință sînt vrednice de prețuire eforturile unor cadre didactice de a populariza rezultatele bune obținute în munca didactică atît de complexă dominată de grija pentru un limbaj accesibil, corect, elegant: „Unii din ei — și aceștia sînt cei mai buni — știu atît de precis cum să-și formuleze expunerea, încît nu numai fiecare frază, dar și fiecare cuvînt al lor merge direct la țintă, luminînd puternic fenomenul luat în studiu și ducînd în modul cel mai logic la concluzia ce trebuie trasă. Asistînd la lecțiile lor îți pare că vezi cum se formează în mintea celor ce îi ascultă, pornind de la cuvintele pe care le aud, asociații și sisteme de asociații, cum aceste cuvinte determină concentrarea la maximum a atenției spre ceea ce este esențial"[1].

Construcția sintactică limpede și armonioasă reflectă o gîndire matură și un gust estetic lăudabil; în același timp ea demonstrează o temeinică cunoaștere a limbii și atașament față de tezaurul limbii noastre.

Analiza literară va scoate pe primul plan construcțiile originale, specifice artei literare, va contrapune

---

[1] Ioana Roman, *Limbajul expunerii*, în *Gazeta învățămîntului*, 1963, nr. 724, p. 4.

erorilor sintactice, de soiul celor discutate în aceste pagini, contexte de antologie, din paginile scriitorilor noștri clasici și va ilustra prin exemple potrivite concizia sintactică a lui Negruzzi, armonia îmbinărilor și ritmul frazei lui Odobescu, varietatea și simplitatea pînă la familiaritate a sintaxei lui Delavrancea, inovația metaforică, în spiritul limbii populare, a lui Sadoveanu; dar va găsi și mostre ridicole de fraze fără sens, de greșeli flagrante de logică în gura eroilor satirizați de Caragiale. Analiza se poate opri la o mare varietate de probleme de sintaxă; de ele se leagă aprecierea concretă, instructivă a stilului artistic.

* * *

Există în toate manualele noastre pagini bogate în conținut și în construcții sintactice din scriitorii noștri tineri; aceștia se străduiesc să dea fondului de idei din actualitatea socialistă o formă artistică îngrijită. Bogăția limbii literare se oglindește în structura noilor opere, analizată în cronicile literare pe marginea creației contemporane. Atitudinea critică față de stilul nerealizat țintește spre înlăturarea unor deficiențe despre care s-a vorbit mai sus. Iată un citat edificator:

„Dar exigența problemelor de conținut trebuie să se răsfrîngă și asupra formei literare: subiect, compoziție, limbă. Nu-i suficient să constați că bucata respectivă are o idee politică justă, tratează o temă interesantă: trebuie văzut și modul cum e tratată acea temă, dacă nu cumva printr-o palidă oglindire artistică minimalizăm însăși tema. Una din cele mai mari deficiențe care duc la nereușita artistică a multor tineri talentați ține de insuficienta stăpînire a limbii literare, de modul neîngrijit, grăbit, în care scriu aceștia. Din păcate, nici critica literară nu se ocupă de acest aspect cînd discută o carte sau alta. Să cultivăm o limbă artistică filtrată cu grijă, selectată, cultivată în ce are ea mai bun. Numai așa vom ajunge să scriem dens, interesant"[1].

---

[1] *Luceafărul*, 1962, nr. 24, p. 8.

Dacă pentru tinerii noștri scriitori, pe primul plan stau precizia, densitatea, noutatea construcției sintactice, tineretul studios, elevii tuturor școlilor trebuie deprinși, înainte de toate, cu exprimarea corectă și limpede. Majoritatea lucrărilor lor oglindește o astfel de preocupare, dar sînt și destule exemple negative care merită o critică atentă, pornind de la cerințele elementare ale comunicării prin limbă. Fenomenele cele mai frecvente în frazele scrise — neclaritatea, asocierile încîlcite de cuvinte, contextul greoi din cauza subordonării complicate — trebuie combătute prin exemple concludente, extrase tocmai din lucrările făcute obișnuit la orele de limbă și literatură.[1]

Atunci vor dispare treptat fenomenele negative din lucrările candidaților la admitere în facultăți, lucrări în care se constată erori grave de ortografie, de gramatică și de logică.

„Uneori, exprimarea generală în scris capătă forme de expresie care demonstrează incoerența de gîndire. Unul dintre candidați scrie astfel: „Tudor Arghezi reprezintă evul unui adevărat mesager al culturii romînești în lumea întreagă" sau: „Arghezi este un talentat povestitor în versuri măiestria lui avînd chiar darul de a ne oglindi (sic) evenimente, fapte și lucruri"[2].

Analiza literară și discutarea diferitelor capitole de istorie literară oferă un bogat material ilustrativ, pentru a demonstra bogăția de nuanțe ale cuvintelor, ale construcțiilor gramaticale și stilistice, pentru a dovedi în mod concret ce rol de seamă au sinonimele, termenii tehnici cu întrebuințare figurată în opera scriitorilor, ce valoare practică, impusă de logica gîndirii, au relațiile corecte sintactice, iar în structura acestora cît de important este rolul acelor unelte gramaticale — prepoziții, conjuncții — în general subestimate, dar esențiale pentru a lega corect cuvintele între ele.

---

[1] Gh. Bulgăr, *Probleme de limbă în analiza literară*, în *Gazeta învățămîntului*, 1962, nr. 687, p. 4—5.

[2] Romul Munteanu, *Cu spirit de înaltă răspundere*, în *Gazeta învățămîntului*, nr. 724, p. 3.

Lecţiile de literatură sînt un excelent mijloc de a lupta contra uniformităţii şi şablonului frazelor din exprimarea elevilor. Şi astfel, aceştia, ajunşi la vîrsta înţelegerii logice atît a normelor limbii literare cît şi a frumuseţii stilului artistic, pot fi deprinşi cu un autocontrol lingvistic şi estetic din ce în ce mai riguros şi mai supravegheat.

Este fără îndoială esenţială dezvoltarea unei atitudini conştiente a elevilor faţă de cultivarea limbii literare, prin sublinierea atentă atît a valorilor pozitive ale textelor literare de analizat cît şi a erorilor gramaticale, a construcţiilor confuze şi a şablonului inexpresiv din propria lor exprimare. Desigur că ar fi de dorit ca în programa analitică să se prevadă mai multe lecţii de sintaxă şi de stil în ultimii ani, în acea fază a şcolarităţii cînd există capacitatea necesară de a înţelege esenţa normei şi frumuseţea construcţiei stilistice. Dar chiar şi aşa, lucrul fundamental pentru obţinerea unor bune rezultate în cultivarea limbii literare stă în îmbinarea continuă a analizei fondului cu aceea a particularităţilor de limbă şi supravegherea atentă a scrisului şi a vorbirii elevilor, la literatura romînă în primul rînd, dar concomitent şi la celelalte discipline[1].

O solidarizare a cadrelor didactice în jurul acestor probleme esenţiale de cultură generală va asigura în numai cîţiva ani noi progrese în şcoala medie, iar elevii care se vor prezenta în anii viitori la examenul de maturitate vor avea nu numai un bagaj satisfăcător de cunoştinţe generale, ci şi o deprindere matură a limbajului ştiinţific şi literar.

Pentru a ajunge la aceste rezultate, problemele limbii literare trebuie să stea în centrul atenţiei profesorilor care predau literatura romînă în ultimele clase şi a celorlalţi profesori care, examinînd răspunsurile scrise

---

[1] Iniţiativa Şcolii medii nr. 2 din Reghin de a discuta în consiliu pedagogic „felul cum contribuie fiecare profesor, indiferent de specialitate, la dezvoltarea exprimării corecte" (*Gazeta învăţămîntului*, 1962, nr. 650, p. 4) trebuie subliniată în mod deosebit şi recomandată atenţiei directorilor de şcoli.

sau orale, au ocazia să facă numeroase observații critice în legătură cu exprimarea elevilor. Din tezele trimestriale și din caietele de lucrări se poate extrage un bogat material ilustrativ pentru a sublinia atît părțile bune cît și erorile nepermise în mînuirea limbii. Trebuie definitiv părăsită ideea că a preda literatura înseamnă doar a discuta un șir de idei cuprinse într-o operă literară. Din teza fundamentală că fondul de idei și exprimarea lui constituie esența operei literare decurge obligația de a studia atent valorile limbii literare romîne și de a face pe elevi să le înțeleagă și să le cultive. Atunci singuri vor ajunge să se exprime corect, precis și nuanțat.

Considerațiile juste asupra importanței studiului limbii literare în școlile de cultură generală au scos în evidență linia ascendentă în acești ani a cultivării limbii în școală, „principala păzitoare și păstrătoare a tezaurului limbii literare naționale"[1].

Există, cum am mai spus, preocupări susținute de a asigura dezvoltarea capacității intelectuale și posibilitățile de exprimare a elevilor. Idei și sugestii care reflectă problema cultivării limbii în școli, apar periodic, în publicațiile noastre și la radio[2]. Citez un pasaj dintr-un articol:

„Cred că aproximativ 30 la sută din timpul afectat predării de noi cunoștințe — scrie un profesor — ar trebui să se acorde problemelor de limbă și stil. Limba noastră literară s-a îmbogățit mereu, a îmbrăcat o haină mereu nouă, mai aleasă, mai frumoasă. Acest proces trebuie cunoscut nu numai sub aspectul său istoric, ci mai ales, în conținutul său. Compoziția și arhitectonica operei literare, imaginea artistică multiplă și variată, procedeele diverse de stil și limbă — cu un cuvînt arta literară — ea însăși trebuie să constituie obiect de predare. Toți sîntem de acord că școala noastră

---

[1] C. Poenaru, Cum scriem și cum vorbim, în vol. de față, p. 13.

[2] *Cronica limbii*, pe care de mai mulți ani o face, cu o regularitate matematică, acad. Al. Graur la radio, e urmărită cu mult interes și se dovedește de mare folos.

are datoria de a pregăti pentru viață pe viitorul cetățean; cu toții știm că forma este oglinda și, totodată, parte integrantă a conținutului — și totuși, începînd cu ortografia și cu întocmirea unei adrese sau a unei cereri, pînă la redactarea logică, ordonată, arhitectural concepută, într-un stil literar a unei teme, constatăm mereu unele lipsuri. Nu este suficient ca elevul nostru să știe ce trebuie, să-l mai învățăm și cum să clădească și să dea formă cunoștințelor"[1].

Strîns legată de marile realizări ale științei și artei contemporane, limba, care ne comunică descoperirile minții omenești, trebuie să fie un instrument precis, eficace, atrăgător al propagării progresului în toate sectoarele activității obștești și individuale. Cezar Petrescu — solicitat să se pronunțe în problema cultivării limbii literare[2] — ne-a lăsat aceste gînduri bine formulate în ultimul lui articol despre această temă: „Poporul chemat la viață e asaltat de o adevărată explozie de noi noțiuni, de probleme ignorate pînă mai ieri, de termeni cu totul inediți, de un fel nou de a gîndi și de a acționa. Prin limba operei lui ajustată la aceste noi condiții și noțiuni, scriitorul caută să dea o plasticitate concretă termenilor mai mult sau mai puțin abstracți, teoretici, armonizînd trecutul cu prezentul și viitorul, într-un proces lingvistic în care pentru întîia oară poporul are de prelucrat, de adaptat și de adoptat în spiritul limbii o sumă de noțiuni noi în doză atît de masivă".

De aici datoria tuturor de a privi cu toată atenția modul cum sînt folosite cuvintele, cum sînt ele îmbinate în propoziții, cît de clare, precise și nuanțate sînt acestea.

Impetuoasa dezvoltare a științelor și bogăția creației literare, cu toată varietatea ei de stiluri, constituie un stimulent permanent pentru gîndirea și activitatea multilaterală a tineretului nostru atît de receptiv la noutățile zilei. Asimilarea cunoștințelor difuzate prin manuale, cărți, publicații trebuie să fie însoțită de organizarea

---

[1] Emil Giurgiu, în *Contemporanul*, 1963, nr. 12, p. 2.
[2] *Limba romînă*, 1960, nr. 2, p. 50.

logică, bine închegată, a ideilor, a noţiunilor, de sistematizarea interdependenţei lor, de exprimarea clară, nuanţată şi concisă a tot ceea ce se învaţă şi se reţine. Cunoaşterea normelor limbii, aplicarea lor şi grija permanentă pentru exprimare au o influenţă pozitivă asupra intelectului. Într-unul din manuscrisele sale, Eminescu îşi notase observaţia: „Mulţi tineri nu stăpînesc pe deplin materialul de fineţe şi de distincţiuni (ale limbii) şi numesc multe lucruri cu acelaşi nume" (ms. 2 285, f. 113), pentru că nu acordă atenţie cultivării limbii, bogăţiei sale lexicale şi sintactice. În acelaşi loc am citit şi această propoziţie asupra căreia se cuvine să mediteze toţi cei care preţuiesc cu adevărat progresul: „Limba şi legile ei dezvoltă cugetarea". Ecoul acestor îndemnuri poate însoţi fiecare oră de curs în şcolile noastre de toate gradele.

PENTRU COMBATEREA GREŞELILOR DE LIMBĂ LA ELEVI

de **GH. N. DRAGOMIRESCU**

— Relatarea unui experiment —

Notă. Comunicăm în acest articol nu numai cum am încercat să închegăm frontul comun al şcolii pentru combaterea greşelilor de limbă la elevi, ci şi rezultatele pe care le-am obţinut, personal, ca responsabil al comisiei metodice de limba romînă şi ca profesor la cele 6 clase ale ciclului mediu de la Şcoala medie nr. 27 din Bucureşti, şi anume cu privire la cele două obiective principale ce mi le-am propus: ortografia cuvintelor terminate în *-i, -ii, -iii,* şi corectarea scrierii (urîte şi incorecte) la o parte destul de însemnată dintre elevi.

Relatarea experimentului se limitează la două trimestre şi la rezultatele obţinute numai la cele 6 clase la care predă autorul articolului de faţă — rezultate pe care le găsim concludente şi demne de relevat.

În perspectiva „cultivării limbii" — *ortografia* — adică folosirea corectă în scris a limbii — poate avea două genuri de abateri. Este abaterea pe care o comit, de obicei, persoanele adulte care ignorează normele ortografiei *actuale* şi folosesc, în parte măcar, normele vechi, şi abaterea de care se fac vinovaţi mai ales elevii cînd ignorează unele noţiuni elementare de gramatică a limbii romîne. Greşeli de ortografie comise din ignorarea gramaticii se înţelege că fac şi adulţii a căror pregătire şcolară s-a limitat la cele 7 clase elementare. Ne interesează însă faptul că astfel de greşeli fac şi elevii din clasele I—XI care n-au asimilat suficient unele noţiuni elementare de gramatică

și fonetică a limbii romîne și n-au putut astfel deprinde prin exerciții normele elementare ale ortografiei noastre. Așa se explică de ce chiar unii absolvenți ai școlii medii ajung să candideze la învățămîntul superior, dînd dovadă că nu stăpînesc ortografia limbii romîne.

*

În cadrul comisiei metodice de limba romînă de la Școala nr. 27 din București s-a hotărît ca, în una din primele zile ale lunii octombrie, să se dea o dictare de sondaj la toate clasele de la a V-a la a XI-a, în vederea întocmirii unor fișe de greșeli de scris și de exprimare ale elevilor, care vor fi urmărite și combătute sistematic și insistent de-a lungul anului școlar.

Dictarea de sondaj s-a efectuat în ziua de 10 octombrie 1962, iar pentru efectuarea ei în cele mai bune condiții am întocmit, ca responsabil al comisiei metodice, nu numai textul de dictat, ci și unele îndrumări metodice, necesare mai ales colegilor tineri de la școala noastră.

Dictare de sondaj și experiment

(De efectuat de la clasele a V-a la a XI-a, în ziua de 10 octombrie 1962).

Notă. Să dă acum, la începutul anului, o dictare care să verifice o serie de deprinderi caligrafice și ortografice considerate minimale pentru orice elev(ă) de la clasele a V-a — a XI-a.

Se vor înregistra pentru fiecare elev(ă) greșelile caracteristice de: *caligrafie, gramatică, ortografie* și *punctuație*. Acestea se vor consemna de către fiecare elev(ă) pe o filă specială care se va lipi pe verso copertei de maculator sau se va păstra în maculator ca semn de carte.

Se va urmări pe etape, în cursul anului, lichidarea lor ca greșeli tipice (fiecărui elev, fiecărei clase), prin lucrări speciale: lucrări de control, mai ales dictări, sau în caietele de clasă, caietele de curat.

Recomandări metodice:

1) Se va atrage atenția, în prealabil, elevilor, asupra *intonației* și *pauzelor* dictării, precum și asupra semnificației lor, pentru ca elevii să folosească corect virgula, punctul etc. și să știe, atunci cînd vor transcrie ce li se dictează, cînd trebuie să scrie de la capătul rîndului (este vorba de respectarea capului de alineat și folosirea liniei de dialog).

2) Înainte de a fi dictat, textul se citește în fața clasei o dată, integral și fără nici o întrerupere, cu intonația asupra căreia elevilor li s-a atras atenția.

3) Profesorul dictează de la catedră sau în fața clasei, *fără a se plimba.*

4) Dictarea se va face într-un ritm destul de lent, în așa fel, încît elevii să aibă timp să înregistreze orice cuvînt și să-l scrie, iar profesorul să nu fie obligat să repete nimic din ceea ce a dictat.

5) Dacă dictarea s-a soldat cu prea multe greșeli, după corectarea acestora (de către profesor), comunicarea și înregistrarea lor pe fișa de evidență individuală (care se va lipi pe interiorul copertei maculatorului), sau, cînd este cazul, pe fișa de evidență pe clasă (care se va întocmi de către profesor), — se va dicta același text la distanță de o săptămînă. De astă dată se poate încerca procedeul corectării reciproce a elevilor, desăvîrșită de controlul profesorului. Fiecare elev va consemna numărul și natura greșelilor pe care le-a lichidat la a doua dictare.

6) Pentru lichidarea greșelilor frecvente (care le-au intrat în deprindere) se pot da elevilor teme individuale, ca:

— exerciții de copiere (la clasele mici);
— dictări reciproce;
— autocorectarea în caietele maculator la toate materiile etc.

7) Pentru lichidarea greșelilor tipice cu caracter general (pe clasă) se pot folosi următoarele procedee:

— procedeul *evidenței permanente* ținute pe tablă a regulii respective, ca de exemplu:

Acești *aștri* strălucesc. (Acest *astru* strălucește).

Aștrii strălucesc. (*Astrul* strălucește).
Pronumele (adjectivul) *nostru* nu se articulează!
Așadar: *nostru—noștri.*

— În cazul greșelilor celor mai frecvente, li se vor consacra acestora două, trei minute în fiecare oră, pînă se vor lichida.

— Se mai pot dezbate și la orele de meditație.

Observație. La clasele la care se fac ore de gramatică, se va insista mult asupra aplicațiilor ortoepice și ortografice ale noțiunilor de fonetică și morfologie.

Textul dictării:

1. *Se urmărește verificarea*[1]:

a) caligrafierii corecte a literelor *a, o, n, m, u* și

b) respectarea următoarelor reguli de ortografie și de punctuație:

— articularea masculinelor la pl. N. A.;
— articularea femininelor la sg. G. D.;
— ortografierea cuvintelor terminate în grup consonantic, în care consoana finală este *l* sau *r* (*—mpl, —mbl*; *—cr, —str* etc);
— folosirea liniuței de unire și a apostrofului;
— folosirea liniei de dialog;
— respectarea alineatului.

2. *Se dictează la clasele a V-a — a XI-a:*

La intrarea în tabără — povestește instructorul de pionieri — unul dintre copilandri veni spre mine și-mi spuse:

— Fii binevenit! Să știi că ai sosit la timp. Ne întrebam cu toții cum s-ajungem pîn'la dumneata.

O dată cu lăsarea serii, pionierii au făcut un foc de tabără. Tabăra noastră era între codri și prăpăstii. Eu m-am așezat sub cetina unor puiandri de brad. Puiandrii erau deși și frumoși. Pionierul și-a adus caietul în care era însemnat programul și mi-a spus, țintindu-mă cu o privire ageră și plină de sinceritate:

— Colegii noștri se vor lua la întrecere, pentru reușita serbării. Sîntem mîndri că ni s-a încredințat nouă întocmirea programului!

---

[1] Obiective care se anunță elevilor.

Copiii se pregăteau, repetînd programul. În apropierea noastră, pioniera aceea cu ochii negri recita versuri închinate țării, dreptății și hărniciei. Pe undeva, pe aproape se auzea: „Închinare-aș și n-am cui / Închinare-aș codrului...", iar din poiană răsuna limpede glasul celor care strigau, dansînd: „Cin'la mine-n horă va veni / Mîndru pionier va fi!".

După ce s-au strîns lucrările, dictarea s-a repetat în aceeași oră, cu ajutorul unui elev care a scris-o corect, pe tablă, sub supravegherea profesorului și concomitent cu lămuririle sale.

S-a făcut în prealabil instructaj special privitor la respectarea alineatelor unui text cu dialog. Am clasificat alineatele în:

— alineat narativ (cel care marchează vorbirea autorului) și

— alineat cu dialog.

Ca să se fixeze mai bine noțiunile, le-am vorbit de *profilul* unui text cu dialog, pe care l-am încadrat în trei verticale: 1 — verticala marginală sau „a rîndului în continuare"; 2 — verticala capului de alineat; 3 — verticala replicilor de dialog. Am subliniat — ceea ce elevii niciodată nu au învățat — că linia de dialog se pune între verticala nr. 2 și cea cu nr. 3.

La intrarea în tabără — povestește instructorul de pionieri — unul dintre copilandri veni spre mine și-mi spuse:

— Fii binevenit! Să știi că ai sosit la timp. Ne întrebam cu toții cum s-ajungem pîn'la dumneata.

Am comentat pe loc toate greșelile posibile, unele mărturisite chiar de elevi, astfel încît toți și-au dat seama, în mare, de genul și întinderea greșelilor pe care le-au făcut.

După corectarea lucrării ne-am convins că unele cuvinte scrise greșit aproape de toți elevii — ca *puiandri, copilandri, negri* — pun pentru ei o serioasă problemă de ortografie. De aceea, am întregit prima dictare

Copiii se pregăteau, repetînd programul. În apropierea noastră, pioniera aceea cu ochii negri recita versuri închinate țării, dreptății și hărniciei. Pe undeva, pe aproape se auzea: „Închinare-aș și n-am cui / Închinare-aș codrului...", iar din poiană răsuna limpede glasul celor care strigau, dansînd: „Cin'la mine-n horă va veni / Mîndru pionier va fi!".

După ce s-au strîns lucrările, dictarea s-a repetat în aceeași oră, cu ajutorul unui elev care a scris-o corect, pe tablă, sub supravegherea profesorului și concomitent cu lămuririle sale.

S-a făcut în prealabil instructaj special privitor la respectarea alineatelor unui text cu dialog. Am clasificat alineatele în:

— alineat narativ (cel care marchează vorbirea autorului) și

— alineat cu dialog.

Ca să se fixeze mai bine noțiunile, le-am vorbit de *profilul* unui text cu dialog, pe care l-am încadrat în trei verticale: 1 — verticala marginală sau „a rîndului în continuare"; 2 — verticala capului de alineat; 3 — verticala replicilor de dialog. Am subliniat — ceea ce elevii niciodată nu au învățat — că linia de dialog se pune între verticala nr. 2 și cea cu nr. 3.

La intrarea în tabără — povestește instructorul de pionieri — unul dintre copilandri veni spre mine și-mi spuse:

— Fii binevenit! Să știi că ai sosit la timp. Ne întrebam cu toții cum s-ajungem pîn'la dumneata.

Am comentat pe loc toate greșelile posibile, unele mărturisite chiar de elevi, astfel încît toți și-au dat seama, în mare, de genul și întinderea greșelilor pe care le-au făcut.

După corectarea lucrării ne-am convins că unele cuvinte scrise greșit aproape de toți elevii — ca *puiandri, copilandri, negri* — pun pentru ei o serioasă problemă de ortografie. De aceea, am întregit prima dictare

cu scurte dictări de propoziţii şi fraze care au cuprins, între altele, şi cuvinte, ca: *aştri (aştrii), albaştri, simpli, umbli, a deveni, ceea ce* etc.

* * *

În urma corectării tuturor problemelor de dictare, din fişele de greşeli ce s-au întocmit de către toţi profesorii de limba romînă, s-a constatat că elevii de la toate clasele a V-a la a XI-a fac, în general, următoarele greşeli tipice:

1) În proporţie de 30% au o scriere urîtă şi, mai ales, incorectă, scriind cu totul greşit o serie de litere: *a* şi *n* nediferenţiate de *o* şi *u*, litera *m* scrisă răsturnat şi aproximativ, confundîndu-se ba cu *u*, ba cu *n;* unele semne diacritice le fac aproximativ ori le neglijează cu totul.

2) Fac următoarele greşeli de ortografie şi punctuaţie tipice:

— aproape nici un elev nu a putut să scrie corect substantivele şi adjectivele *puiandri, copilandri, noştri, simpli, aştri, albaştri, negri,* iar unii dintre ei nici verbele *a deveni, veni* (perfectul simplu), *umbli* — adică cuvinte care au în terminaţie *i* plenison (accentuat ori neaccentuat), pe care l-au redat prin — *ii (aştrii, noştrii, umblii, venii);*

— mulţi elevi nu ştiu să scrie masculinele articulate la N. A. plural (*pionierii*) ori femininele la G. D. singular (*la lăsarea serii, reuşita serbării*);

— unii, mai puţini, nu ştiu să scrie pluralul nearticulat în —*ii* (diftong): *copii,* scris *copi* (la alte probe, nici *poezii,* scris *poezi*) şi, se-nţelege, nici forma articulată în —*iii (copiii);*

— mulţi nu ştiu să scrie pronumele *ceea ce* (scris greşi: *ceace, ceia ce, ce a ce*);

— mulţi nu ştiu să folosească liniuţa de unire;

— cu mici excepţii, elevii din toate clasele au dovedit că nu ştiu să întrebuinţeze linia de dialog şi aproape nici unul nu ştie să respecte alineatul.

Statistic, rezultatul dictării, la clasele la care predau, se prezintă astfel: din efectivul de 212 elevi al celor

6 clase (3 clase a VIII-a și 3 clase a IX-a), 129 de elevi au obținut notă sub 5, adică numai 93 de elevi au fost notați de la 5 în sus. Așadar, abia circa 42%! Afară de aceasta, mulți dintre cei care au obținut nota 5 la aprecierea ortografiei au fost notați cu 4 la caligrafie. Elevii, în fața unui rezultat așa de slab, au fost vădit impresionați. S-au convins că nu știu ortografie și că — în urma lămuririlor profesorului — ortografia nu este o problemă fără însemnătate. Explicîndu-le că nu se admite ca un elev din clasele medii să nu știe ortografia elementară a limbii materne, le-am dat a înțelege că atunci cînd un elev este surprins cu necunoașterea ei, el nu va putea fi promovat în clasa următoare, pînă nu se va îndrepta. De aceea am anunțat la toate clasele că la fiecare lecție verificarea cunoștințelor de literatură va fi precedată de o probă din domeniul ortografiei: dacă elevul va rezolva tema de ortografie, la tablă, va fi chestionat și la literatură. Au fost elevi care fie din cauza lacunelor grave în cunoștințele de gramatică, fie din indolență, n-au reușit să răspundă mulțumitor la problemele de ortografie decît către sfîrșitul trimestrului al II-lea.

Pentru a nu-i descuraja, n-am trecut în catalog notele obținute la prima dictare, dar i-am anunțat că proba a II-a de dictare pe trimestrul al II-lea va fi considerată lucrare de control, adică nota obținută la acea probă va intra în calculul mediei trimestriale.

În vederea întocmirii fișei de greșeli, am notat pe o pagină liberă a celor două file de caiet pe care elevul a scris dictarea toate greșelile, așa cum arătăm mai jos (notițe scurte, convenționale, pe care le-am explicat elevilor). Dăm trei exemple de lucrări, una apreciată cu nota 2, una cu 7 și alta cu 9.

Lucrarea care a fost notată cu 2:

— Caligrafie cu totul necorespunzătoare,

— *-i* plenison pl.[1],

[1] Este vorba de masculine ca *aștri, albaștri, negri* etc., care au ca desinență a pluralului un *i* plenison, spre deosebire de celelalte care au fie un *i* semivocală *(cai, purcei)*, fie un *i* convențional, ca semn al unei consoane muiate *(pomi, nuci)*.

— *-i* articol *(-ii, -iii),*
— *ceace,*
— liniuţa de unire,
— apostroful,
— linia de dialog,
— alineatul.

Lucrarea care a fost notată cu 7:
— *-i* plenison pl.,
— apostroful,
— *ceeace,*
— liniuţa de unire (o singură scăpare).

Observaţie. Caligrafia, alineatele — foarte bune.

Lucrarea care a fost notată cu 9:
— dialogul (reprodus corect, dar cu ghilimele, ca în punctuaţia germană),
— apostroful (înlocuit cu liniuţa de unire).

După cîteva exerciţii, aproape toţi elevii şi-au corectat greşelile legate de: alineat, linie de dialog, apostrof (care are o regulă simplă şi e foarte rar), ortografia lui *ceea ce.* Au rămas greşeli greu de îndreptat: în primul rînd, scrierea incorectă a cuvintelor în *-i, -ii, -iii,* în al doilea rînd, ignorarea (parţială) a liniuţei de unire.

* * *

Comisia metodică a hotărît să se ocupe, din primul moment, de combaterea greşelilor de scriere (urîtă şi incorectă), iar în ceea ce priveşte greşelile de ortografie, acestea să fie analizate sistematic şi insistent cu ocazia orelor de gramatică, a corectării caietelor, extemporalelor şi lucrărilor trimestriale.

Pentru lichidarea definitivă a uneia din cele mai grave greşeli de ortografie, s-a hotărît ca profesorii de limba romînă să se ocupe în cursul trimestrelor I şi al II-lea, în mod special, de scrierea corectă a cuvintelor terminate în *-i, -ii, -iii.* S-au lăsat problemele celelalte pentru trimestrul al III-lea, cînd se va insista tot metodic şi experimental asupra liniuţei de unire. (Ce înţelegem

prin metodic și experimental se va vedea din cele ce se vor arăta privitor la ortografia cuvintelor în *-i, -ii, -iii*). Totodată se știe că una din împrejurările care „încurajează" greșelile de scris ale elevilor este lipsa de atenție și interes față de aceste greșeli, pe care o manifestă, în genere, cadrele didactice care predau alte materii. Comisia metodică a luat hotărîrea să mobilizeze, cu sprijinul direcției școlii și al conducerii grupei sindicale, toate cadrele didactice ale școlii într-un front comun împotriva greșelilor de limbă, orale și scrise, ale elevilor. S-a hotărît astfel ca responsabilul comisiei metodice să țină un referat privitor la problema frontului comun, în prima ședință a grupei sindicale. Aceasta a avut loc în ziua de 5 noiembrie 1962. Referatul, în care s-a dezbătut — în chip concret — problema greșelilor de scris ale elevilor, cunoscute în urma primei dictări de sondaj, și s-au arătat sarcinile celorlalte cadre didactice în cadrul frontului comun, a subliniat următoarele:

1) În primul rînd, prea mulți elevi au o scriere urîtă și incorectă. Este o deprindere greșită care trebuie combătută în mod stăruitor, pe orice treaptă a învățămîntului. Scrisul îngrijit și frumos trebuie să oglindească nu numai o trăsătură a personalității intelectualului în formare, ci și seriozitatea cunoștințelor pe care le expune elevul în scris; claritatea și gradul de profunzime a asimilării cunoștințelor.[1]. Elevul care are scrisul citeț și frumos (dacă se poate) este un elev ordonat și serios. Scrisul corect și îngrijit este *absolut necesar* în efectuarea temelor la învățămîntul limbilor străine, deoarece conturul aproximativ al unei litere poate duce la confuzii grave între cuvinte ori la denaturarea articulării lor, înainte ca elevii să le fi învățat. Dar asimilarea greșită a unui cuvînt (în privința pronunțării), ca o consecință a scrisului incorect, se poate întîmpla și la alte discipline,

---

[1] Poetul german Goethe notează, în *Poezie și adevăr (Dichtung und Wahrheit*, trad. T. Vianu, E.S.P.L.A., 1955, pag. 381—382) că „o caligrafie frumoasă atrage după sine un stil adecvat".

deci şi la limba romînă. Astfel am avut ocazia să aud o elevă de clasa a XI-a spunînd la lecţie că Alecu Văcărescu a scris şi satira „Tatăl nostru parodiot"! Ea învăţase cuvîntul, cu totul necunoscut de ea pînă la lecţia despre Alecu Văcărescu, nu aşa cum îl auzise la predarea profesorului (care îl notase şi pe tablă), ci cum îl citise în caietul său, în care litera *a* din silaba finală a cuvîntului *parodiat* o scrisese ca pe *o* — aşa cum fac peste 70% din elevii noştri (şi foarte mulţi dintre adulţi !) litera *a*. Aceeaşi situaţie am constatat-o şi la una din clasele a VIII-a, în care nu numai elevul scos la lecţie, ci şi alţii din bănci au spus, la întrebarea repetată a profesoarei, că părintele odei este poetul grec Pindor (Pindar). De asemenea, o elevă de clasa a IX-a a şcolii serale, reproducînd de pe notiţele luate la lecţie numele german *Ranke*, îl memorizase *Rauke*. Aceleaşi încurcături se produc şi la orele de limba latină etc.

2) Strîns legate de scrierea incorectă sînt, de cele mai multe ori, greşelile de ortografie. Elevii care nu stăpînesc scrierea corectă din punct de vedere fonetic şi gramatical sînt, desigur, mult mai numeroşi. Ortografia limbii romîne este, în comparaţie cu alte limbi, simplă. Deprinderea ei este destul de uşoară, întrucît are la bază principiul fonetic, nu etimologic. Sînt însă cazuri, e drept, cînd principiul fonetic nu mai ajută, ci elevul trebuie să deprindă scrierea corectă a cuvîntului sprijinindu-se pe cunoştinţele de gramatică (morfologie). Aceste cazuri nu sînt însă prea numeroase; cu toate acestea, elevii le ignorează şi se conduc tot după criteriul fonetic, scriind mai ales terminaţia cuvintelor în *-i (-ii, -iii)* ori pronumele scurte şi conjuncte, aşa cum aud, nu aşa cum ar trebui, adică: cu un *i* în loc de doi, cu doi *i* în loc de trei, ori cu pronumele atone şi conjuncte contopite în cuvîntul principal. Astfel încît cele mai frecvente şi grave greşeli de ortografie sînt, în primul rînd, cele legate de scrierea cuvintelor în *-i, -ii*, *-iii*, şi apoi cele legate de folosirea liniuţei de unire.

3) Dar nu numai deficienţele grafice ale scrisului au izbit pe examinatorii candidaţilor la învăţămîntul superior, ci şi cele care ţin de domeniul frazei şi lexical al expunerii orale şi scrise făcute de elevi. S-a

observat că absolvenții școlilor medii dovedesc, uneori, sărăcie de vocabular și stîngăcie în exprimarea scrisă și orală a cunoștințelor. Acest fenomen reprezintă iarăși o lipsă cu care ei parcurg clasele medii și cu care se strecoară la examenul de maturitate și chiar la cel de admitere în învățămîntul superior. Forma cea mai gravă a acestei deficiențe este exprimarea șablonardă ori schematică, în stil telegrafic, care reflectă c sărăcie de vocabular și de idei. O astfel de exprimare trădează o superficială asimilare a cunoștințelor, aceea care reflectă lipsa de interes științific, de pasiune pentru învățătură, la unii elevi semn sigur că mai de vreme ori mai tîrziu ei vor uita în mare parte ceea ce au învățat.

4) Pentru combaterea scrisului urît și incorect, comisia metodică de limba romînă a luat următoarele măsuri:

a) s-a pornit de la o dictare de sondaj, care s-a dat la începutul trimestrului I, pentru a se întocmi fișe individuale (eventual pe clase) cu greșelile caracteristice fiecărui elev (clase);

b) pentru lichidarea scrierii urîte și incorecte, s-a cerut fiecărui elev să scrie pe un carton acest *memento*: „Să scriem corect literele *a, o, u, n, m*", iar cartonul îl vor folosi ca pe un semn de carte în maculator. Același *memento* se va scrie în permanență într-un colț al tablei (se înțelege că această măsură — ca toate măsurile de altfel — nu va da roadele așteptate, dacă profesorul nu va urmări îndeaproape și permanent îndeplinirea ei);

c) pentru lichidarea greșelilor de exprimare și de ortografie, *toate* cadrele didactice își vor asuma următoarele sarcini:

— să supravegheze cu exigență susținută exprimarea orală și scrisă a elevilor, corectîndu-i, cu răbdare și stăruință, ori de cîte ori este nevoie;

— să controleze periodic caietele de notițe, urmărind corectarea ortografiei;

— să aprecieze toate lucrările scrise ale elevilor nu numai după conținutul lor, ci și după aspectul lor caligrafic și, mai ales, ortografic — atrăgîndu-le atenția totdeauna că trebuie să-și redacteze lucrarea scrisă îngrijit

şi mai cu seamă corect în privinţa ortografiei (se înţelege şi a gramaticii în general);

— în sfîrşit, toate cadrele didactice se vor preocupa de problema accesibilităţii manualului sub raportul stilului, explicînd elevilor termenii necunoscuţi şi mai ales vor combate tendinţa elevilor de a luneca pe panta exprimării şablonarde şi schematice. Li s-a citit, în această privinţă, articolul *Să prevenim exprimarea schematică a elevilor*, semnat de Romulus Şiclovan în *Gazeta învăţămîntului*, din 15. X. 1962 — articol plin de sugestii utile tuturor cadrelor didactice.

* * *

Pentru a lichida cu adevărat greşita ortografiere a cuvintelor în *-i, -ii, -iii* este nevoie de altă prezentare ştiinţifică a funcţiilor gramaticale şi a valorilor fonetice pe care le are litera *-i* — singură, dublă ori triplă — în terminaţia unor cuvinte (substantive, adjective, pronume, verbe). Încercarea a făcut-o subsemnatul, cu titlu de experienţă, numai la 6 clase ale ciclului mediu (clasele a VIII-a G, H, I şi a IX-a A, B, F) — lăsînd ca ceilalţi colegi să insiste asupra problemei cu mijloacele curente ale gramaticii elementare (noţiunile flexiunii). Tot ca experiment mi-am propus să consacru, la fiecare lecţie, 2—5 minute exerciţiilor de ortografie legate în primul rînd de problema cuvintelor terminate în *-i, -ii, -iii*. Se înţelege că pentru aceasta a fost nevoie ca toţi elevii să aibă ca temă permanentă un exerciţiu adecvat problemei — o frază care să cuprindă 2—3 cuvinte terminate în *-i (-ii, -iii)*, copiată dintr-un text oarecare ori compusă de ei.

Înainte de a arăta procedeul de analiză a cuvintelor în *-i* — în cadrul metodei exerciţiului permanent de ortografie menţionat mai sus — dăm mai jos o schemă a funcţiilor şi a valorilor fonetice ale lui *-i* ca morfem, schemă căreia îi dăm aici amploare pentru cadrele didactice, nu pentru elevi. Acestora le-am prezentat problema lui *-i* mai simplu — aşa cum se va vedea mai departe. Litera *-i*, cu diversele sale funcţii gramaticale în desinenţa numelor, pronumelor şi verbului, are valori fonetice pe care ortografia limbii romîne le ignorează.

În adevăr *i*, ca semn grafic al vocalei *i* din *liniște*, se folosește în terminația cuvintelor cu diverse valori fonetice (corespunzătoare funcțiilor gramaticale) — din păcate — fără nici o diferențiere grafică, adică disprețuindu-se principiul fonetic al ortografiei noastre; după cum se vede și din următoarea schemă:

I

Aspectul grafic	Valorile fonetice	Funcțiile gramaticale
-*i*	*semicovală* (iot):	— ca morfem *al pluralului*, la unele substantive, adjective, pronume: *cai, oi, greoi, ei* — ca desinență *a persoanei a II-a sg.*, la unele verbe: *dai, vrei*
	semn convențional al unor consoane cu timbrul i (cons. muiate):	— în desinența de *plural* a unor substantive, adjective, pronume, participii: *pomi, lumi, slabi, acești, lucrați; valuri, ierburi* — în terminația de *sg. și pl.* la unele pronume: *însuși — înșiși, același — aceiași, aceeași — aceleași*[1] — în desinența *pers. a II-a sg. și pl.* a tuturor verbelor: *întrebi — întrebați, fugi — fugiți*
	vocală (plenisonă) neaccentuată:	— ca morfem *al pluralului*, la unele substantive, adjective, pronume terminate în grup consonantic cu *r* sau *l* final: *aștri, membri, albaștri, negri, simpli, dubli, noștri* — ca desinență a *pers. a II-a sg.* (prezentul indicativ și conjunctiv), la unele verbe cu aceeași terminație consonantică: *intri, umbli, umfli, umpli*
	(vocală plenisonă) accentuată:	— *ca sufix al infinitivului* (conj. a IV-a): *a fugi, a veni, a iubi* — ca terminație *a viitorului și condiționalului* (prezent): *voi veni, aș veni*[2]

[1] Ca semn al unei consoane cu timbrul *i* se folosește și la adverbele *iarăși* și *totuși*.

[2] Terminația *-i* este același sufix al infinitivului, care intră în componența viitorului și condiționalului.

		— ca desinență *a pers. a III-a* a perfectului simplu (conj. a IV-a): *el veni*

II

Aspectul grafic	Valorile fonetice	Funcțiile gramaticale
-*ii*	*diftong (iĭ)*, în cuvinte cu *i* în temă:	— *pluralul nearticulat* al unor substantive şi adjective: *copii, fii, scatii, studii, poezii, zglobii, aurii* — *pers. a II-a sg.* (prez. conjunctiv), la unele verbe: *(să) ştii, (să) scrii, (să) fii*
	i plenison (vocală) neaccentuat:	— *pluralul articulat* al masculinelor: *pomii, bunii, codrii, albaştrii* — *G.D. fem. sg. articulat* al unor substantive, adjective: (apa) *mării. Marii* (Adunări Naționale)

III

-*iii*	*iii=i* (voc.)+*iĭ (diftong):*	— *pluralul articulat al masculinelor* cu *i* în temă: *copiii, fiii, scatiii, zglobiii, auriii, propriii*
	iii = i (voc.) + *ĭiĭ (triftong):*	— *pers. I sg. a perfectului simplu* a unor verbe de conj. a IV-a cu *i* în temă: *eu pustiii, eu mă sfiii*[1]

Elevilor le-am prezentat problema mai simplu, arătîndu-le că cuvintele:

I. Se termină în *-i:*

1. *semivocală* (i) — deci asilabic:

a) ca semn al pluralului (N. A.) la substantive, adjective, pronume, participii: *cai, oi, greoi, pomi, verzi, lumi, ei, aceşti, lăudați* etc.;

b) ca semn al persoanei a II-a sg. şi pl. la verbe: *aduni — adunați, vezi — vedeți, alegi — alegeți, fugĭ — fugiți.*

2. *vocală* — deci silabic:

---

[1] *Gramatica Academiei R.P.R.*, vol. I, 1954, p. 63.

a) ca semn al pluralului (N. A.) la substantive, adjective, pronume care se termină în grup consonantic cu *r* sau *l* final+u: *astru, codru, albastru, negru, nostru,* deci: *aștri, codri* etc;

b) ca semn al pers. a II-a la cîteva verbe terminate în grup consonantic cu *r* sau *l* final: *umbli, intri, umpli, umfli;*

c) ca semn al infinitivului (conj. a IV-a), al viitorului, al condiționalului, al persoanei a III-a a perfectului simplu: *a veni, voi veni, aș veni, el veni.*

O b s e r v a ț i e. În cazurile *a* și *b, i* este vocală neaccentuată; în cazurile de la *c,* este vocală accentuată.

II. Se termină în *-ii:*

1. cu valoare de *diftong (iĭ):*

a) ca semn al pluralului nearticulat (N. A.) al substantivelor și adjectivelor cu *i* în temă: *copii, fii, scatii; studii, preludii, poezii, vijelii; albăstrii, aurii,*

b) ca semn al pers. a II-a sg. și pl. (ind.—conj.) a verbelor cu *i* în temă: *(să) știi, (să) scrii, (să) fii,*

c) ca semn al pers. I a perfectului simplu la verbele de conj. a IV-a: *eu venii, eu zării.*

2. cu valoare de *i* vocală (*i* plenison):

a) ca semn al pluralului articulat al masculinelor (N. A.): *pomii, codrii, cumetrii, cuscrii, bunii, albaștrii* (ochi),

b) ca semn al G. D. femininelor articulate, la sg.: (faima) *țării, Marii* (Adunări Naționale).

O b s e r v a ț i e. Li s-a atras atenția elevilor că sînt și forme în *-ei* și *-iei: casei, poeziei* — dîndu-li-se explicațiile respective.

III. Se termină în *-iii:*

1. cu valoare de *ii* vocale — adică 2 silabe — și

— ca semn al pluralului articulat (N. A.) al masculinelor care au un *i* în temă: *copiii, fiii, scatiii; auriii, propriii.*

2. cu valoare de *i* vocală+*iĭ* diftong, tot cu 2 silabe:

— unele verbe, foarte rare, la persoana I a perfectului simplu sg.: *eu pustiii, eu mă sfiii.*

Înainte de a trece la exerciţiile menite să le corecteze deprinderea greşită în ortografierea cuvintelor în *-i, -ii, -iii,* am analizat cu elevii, de mai multe ori, valorile diferite ale literei *i* în cele trei situaţii de mai sus, pentru a se vedea limpede că aceste valori pe de o parte, nu sînt indicate ortografic, iar pe de alta, că ele nu depind numai de funcţia lui gramaticală, ci şi de alţi factori: „contextul" fonetic şi accentul.

În cuvinte ca *linişte, bine,* litera *i* reprezintă vocala *i,* dar în terminaţia cuvintelor *cai, pomi, vezi* nu mai avem o vocală; diferenţa de valoare fonetică a lui *i* (ca literă), s-ar părea că funcţia lui gramaticală o hotărăşte, dar nu numai aceasta, ci şi sunetele precedente (vocala *a,* consoanele *m, z* [1]). De aceea în *codri, negri, intri, umpli,* litera *i,* indicînd un sunet cu aceleaşi funcţii gramaticale, reprezintă iarăşi o vocală, din cauza grupului consonantic precedent. Cînd intervine accentul, valoarea lui *i* nu mai este hotărîtă nici de sunetul precedent, nici de funcţia lui gramaticală. În substantivele *zări, zori,* adjectivul *tîmpi,* litera *i* arată consoanele *r* şi *p* consoane muiate (cuvintele sînt monosilabice), pe cînd în verbele omografe, acelaşi *i* se pronunţă ca vocală — din cauza accentului: (*ză-ri, zo-ri, tîm-pi*).

Dar din observaţiile de mai sus nu s-a putut alcătui o regulă simplă, şi sigură, de analiză normativă pentru ortografie a terminaţiilor *-i, -ii, -iii,* fiind prea complicate, şi a trebuit să recurgem la alt procedeu.

*

În multe cazuri, elevii noştri (ca, de altfel, şi mulţi dintre adulţi) scriu nu atît cum i-a învăţat gramatica (pe care dovedesc că nu prea au asimilat-o cum trebuie), ci cum pronunţă, mai exact aşa cum *aud* cuvintele în propria lor pronunţare, iar pronunţarea lor este adesea plină de greşeli. Între altele, este vorba de greşeli aproape imperceptibile ale articulării unor desinenţe nominale şi verbale pe care le fac elevii, în

---

[1] În *cai,* litera *i* notează o semivocală (iot); în *pomi,* e un semn al muierii lui *m (m* cu timbrul *i).*

mare majoritate, nu numai atunci cînd vorbesc între ei, ci și în fața profesorilor. Dacă ei scriu: valul *mări* (în loc de *mării*), ori: *pomi* înfloresc (în loc de: *pomii*...) o fac pentru că ceea ce a rămas din diftongul *i* , asurzit de mult în pronunțarea comună, adică vocala *i* tinde, se pare, de asemenea spre o asurzire în pronunțarea celor mai mulți dintre ei: o pronunță nici vocală, nici *i* ca timbru al lui *r*, sau *m*, ci ca un *i* intermediar[1]. Imaginea grafică a acestui *i*, pentru ei, nu este de loc absurdă, cîtă vreme știu că el tot așa se scrie și cînd se pronunță semivocală (iot), ca în *cai*, și atunci cînd se pronunță *i* plenison, ca în *codri, intri*. De altfel, nici între forme ca *intri* și *codri*, pe de o parte, și *codrii* sau (marginile) *luntrii*, pe de alta, nu este nici o deosebire fonetică, ci numai una pur gramaticală. Aceste multiple valori ale literei *i* — ca semn al unei consoane muiate, ca semivocală, și ca vocală, pentru aceeași funcție gramaticală — mai ales cele două imagini grafice (*-i* și *-ii*) pentru patru valori fonetice: timbru de *i*, semivocală, vocală și diftong, sînt de natură să-i deruteze, pe bună dreptate, pe elevi. De aceea, dacă li se scrie pe tablă: *Codrii înverzesc*, ei vor ști să facă analiza gramaticală a terminației substantivului *codrii (i* semn al pluralului+*i* articol enclitic); dar dacă îi vei întreba de ce substantivul *codrii* a trebuit să fie articulat, ei nu vor ști să răspundă. Dacă li se dictează: *De treci codrii de aramă*... (Eminescu) și: *De treci acei codri de aramă*, ei vor scrie ori în amîndouă cazurile cu un singur *i*, ori tocmai invers: în primul caz cu un singur *i*: *De treci codri de aramă*..., iar în al doilea caz, cu doi *i*: *De treci acei codrii de aramă*..., ori în ambele cazuri cu doi -i — pentru că noțiunile *teoretice* despre articulare nu le vor ajuta să evite confuzia provocată de pronunțarea nediferențiată a aceluiași cuvînt. Așa se întîmplă cînd este vorba și de alte cuvinte: în cel mai bun caz, ei știu să analizeze teoretic terminația cuvintelor, dar nu vor ști *s-o motiveze*. Dacă va ști

[1] Tot o asurzire a terminației, de astă dată a diftongului *ii*, se aude la multe persoane adulte, în pronunțarea *domeni* în loc de *domenii*.

un elev să scrie corect propoziția *Copiii sînt viitorul țării*, el va ști să descompună terminațiile *-iii*, și *-ii*, dar nu va ști să răspundă *de ce* cuvintele respective s-au articulat. Nu va putea să răspundă nici că „așa se aude", pentru că pronunțarea *lui* (a elevului) este îndoielnică, și nici cea corectă nu este — după cum am arătat — absolut concludentă. Dacă facem totuși abstracție de această dificultate și admitem că ne orientăm după criteriul pronunțării corecte, care ne-ar indica tuturor că substantivele *Copiii* și *țării* trebuie să fie articulate, rămîne totuși întrebarea *de ce trebuie să fie articulate*. Gramatica elementară, din păcate, nu spune nicăieri cînd un substantiv în funcție de subiect ori de atribut genitival trebuie să fie neapărat articulat. Ceea ce îi trebuie elevului este deci un criteriu gramatical obiectiv și sigur, mai ales că pentru limba noastră cu ortografie fonetică, perceperea auditivă este, în cazul celor două substantive, îndoielnică sau măcar relativă. Ortoepia este un criteriu destul de nesigur, chiar dacă li se va face elevilor opoziția fonetică și gramaticală dintre formele articulate și cele nearticulate. În cazul unei pronunțări corecte, între *pomi* și *pomii* elevul poate înțelege diferența gramaticală sprijinindu-se pe cea fonetică. Dar în privința unor substantive ca *membri* și *membrii* sau (două) *luntri* și (marginea) *luntrii* opoziția gramaticală nu se mai poate sprijini pe cea fonetică, întrucît avem de-a face cu forme absolut *omofone*. Aceasta înseamnă că în analiza ortografică a terminației, fiind imposibilă sesizarea opoziției gramaticale între forme omofone, trebuie să recurgem la un criteriu gramatical, nu teoretic, ci practic. L-am numit *procedeul confruntării formelor gramaticale ale cuvîntului în cadrul aceleiași paradigme*. Ce se înțelege prin acest procedeu am arătat și altă dată, în altă parte[1]. Exercițiile de explicare gramaticală a ortografiei se bazează, uneori, exclusiv pe opoziția gramaticală dintre formele omofone (care se pronunță la fel): *s-au* și *sau;*

---

[1] *Probleme de ortografie*, în *Gazeta învățămîntului* din 30 septembrie, 1960.

aceeași și *aceiași* etc. ori pe opoziția fonetico-gramaticală, dintre formele flexionare ale cuvintelor: *pomi—pomii, copii—copiii* etc. Trebuie să obișnuim pe elevi ca, în analiza gramaticală a ortografiei, să descopere, să observe imediat aceste opoziții gramaticale sau fonetico-gramaticale între forme și cuvinte. *Asemenea observații sînt posibile numai în contextul propoziției.* De aceea este nevoie de un text bine ales ori anume compus; de exemplu: *aceeași casă — aceiași copii; s-au dus sau nu s-au dus?* În ultimul exemplu, analiza nu trebuie să fie mecanică; *s-au* (dus) — pronume reflexiv +verb auxiliar, ci se va recurge la procedeul *substituirii* și *confruntării* formelor gramaticale din aceeași paradigmă sau grup morfologic. Elevul se va convinge că *s-au* nu este conjuncție numai dacă va substitui pe *s-au dus* cu singularul *s-a dus* ori cu prezentul *se duce,* după cum numai substituirea lui *sau* cu *ori* — în context — îl va convinge că are de-a face cu o conjuncție. Confruntarea formelor gramaticale din aceeași paradigmă dă bune rezultate — în explicarea și deprinderea ortografică a articolului enclitic *i,* la exemple ca *pomii* sau *al mării.* În textele alese ori compuse de profesor sau chiar de elevi, se va insista asupra acestui procedeu, căci se pare că unii elevi „nu aud" articolul *i* — cu toată explicația lui gramaticală! Elevul se va convinge însă că, în sintagma *pomii noștri* sau în propoziția *pomii înfloresc,* substantivul *pomii* este articulat, *dacă îl va confrunta cu singularul* aceleiași sintagme: *pomul nostru* sau al aceleiași propoziții: *pomul înflorește, — în care* articolul enclitic „se aude"... mai sigur! De asemenea, în sintagma *țărmul mării,* confruntarea sau substituirea se poate face cu *pluralul,* adică: *țărmul mări***lor** — pentru același motiv. Procedeul confruntării (substituirii) formelor flexionare *va fi precedat,* se înțelege, de explicația gramaticală indispensabilă la analiza tuturor fenomenelor ortografice. În cazul cînd sînt unii elevi care nu se pot dezbăra ușor de asemenea deprinderi greșite, profesorul poate compune texte care să cuprindă toate greșelile de

ortografie caracteristice clasei respective și, cu ajutorul lor, împletind variația conținutului textului cu repetiția exercițiului, va obține rezultate din cele mai bune.

Din cele arătate pînă aici rezultă că exercițiul ortografic are două momente: momentul analizei gramaticale a accidentului ortografic și momentul motivării sau verificării fenomenului respectiv. Succesiunea acestor momente depinde de următoarea împrejurare: dacă elevul a transcris ori nu corect exemplul ce i se dictează. Să presupunem că se transcriu corect următoarele exemple: „Strigă Odobescu: «—Ăștia-s *anarhiștii*!» Șuieră pe urmă: «— Sînteți arestați / De *proprietarii*/ *Țării*, luminați!»" (E. Jebeleanu). În acest caz, exercițiul se va desfășura astfel:

1) Elevul va analiza terminația substantivelor *anarhiștii, proprietarii, Țării*, adică va face descompunerea, pentru primele două substantive: un *i* semn al pluralului + un *i* articolul enclitic, pentru ultimul: un *i* terminație a G. D.-ului singular nearticulat+un *i* articolul enclitic.

2) Elevul va motiva articularea — adică va verifica-o prin substituirea formelor de mai sus, cu formele sinonime de singular, respectiv de plural: „Strigă Odobescu: ăsta-i *anarhistu***l**... Sînteți arestați de *proprietaru***l** *țări***lor** luminat..."

Dacă însă, dictîndu-se propoziția ori fraza în care se găsesc accidentele ortografice de care ne ocupăm, elevul transcrie greșit (în parte sau toate) cuvintele pe care le-am vizat, atunci succesiunea exercițiului se răstoarnă:

a) elevului i se cere să facă substituirea formelor flexionare respective pentru a se convinge că substantivele *trebuie* să fie articulate, și apoi

b) va descompune terminațiile pentru a distinge articolul, la singular sau la plural, față de semnul singularului sau pluralului substantivului respectiv.

Și într-un caz, și în altul, momentul substituirii sau confruntării celor două forme gramaticale este cel mai

important în exercițiul ortografic, pentru că el are darul de a-i *orienta* pe cei ce nu știu ori nu au toată siguranța să scrie corect terminația cuvîntului și darul de a-i ajuta *să verifice* justețea terminației, dîndu-le totodată și indicația clară a descompunerii ei. Momentul descompunerii terminației, adică al analizei gramaticale (și fonetice) este accesoriu; el nu duce la fixarea conștientă a deprinderii, pentru că noțiunile gramaticale sînt pur teoretice, noțiunile fonetice, relative. Numai confruntarea formelor gramaticale sinonime ale aceluiași cuvînt: una mai evidentă, mai clară, care trebuie să confirme pe cea îndoielnică, — numai această confruntare sau substituire este procedeul capital, procedeul cel mai eficace[1].

Subliniem încă o dată că la analiza terminației, elevul trebuie să indice nu numai funcția lui *i* (respectiv *-ii, -iii*), ci și valoarea lui. Așa de exemplu:

cai, pomi — *i* semn al pluralului, valoare de semivocală;

caii, pomii — *i* semn al pluralului+*i* articol: au împreună valoarea de vocală (compară: *pomii lor* cu *pomilor*);

copii — un *i* din temă + *i* semn al pluralului; au împreună valoare de diftong;

---

[1] Procedeul — recomandat de obicei — al înlocuirii lexicale dintre o formă ca *membri—membrii* (se înțelege, în același context) cu una în care opoziția fonetică sprijină în adevăr pe cea gramaticală, ca *profesori—profesorii* — de exemplu: *Membrii (profesorii) comisiei sînt membri (profesori) foarte activi* — nu este prea indicat. Opoziția fonetică între *profesori—profesorii* n-o observă, n-o „simt" toți elevii.

Procedeul exercițiilor pe texte (text „cu forme ortografice perfecte", „text cu omisiuni" și „text cu forme de restaurat" — ca și schemele respective), recomandate de G. Beldescu, în studiul *Pentru un material didactic cu temă ortografică*, din *Limba romînă*, VI (1957), nr. 3, se bazează tot pe noțiunile de gramatică și pe opoziția fonetică dintre forme. Cele trei tipuri de texte sînt foarte nimerite ca texte pentru aplicație, dar ele nu pot suplini eficacitatea procedeului substituirii formelor gramaticale sinonimice, pe care l-am utilizat și pe care-l recomandăm.

copiii — un *i* din temă+un *i* semn al pluralului+*i* articol; au la un loc valoare de *ii* vocale (compară: *copiii lor* cu *copiilor*);

membri — *i* semn al pluralului, valoare de vocală;

membrii — un *i* semn al pluralului+*i* articol; au la un loc tot valoare de vocală (compară: *membrii lor* cu *membrilor*); excepţia faţă de regula generală a lui *i* semn al pluralului trebuie explicată.

*

La finele trimestrului al II-lea am repetat dictarea cu un text nou, alcătuit anume cu acelaşi gen de accidente ortografice, cu ajutorul căruia să am confirmarea că elevii care, la tablă, au ajuns să rezolve uşor şi bine orice (sau aproape orice) exerciţiu, s-au corectat în adevăr. Textul dictat în ziua de 16 februarie 1963 a fost următorul:

Doi copilandri discutau aprins despre plăcerea de-a călători. Copilandrii aceştia erau elevi de-ai noştri. Unul îi spunea celuilalt:

— Tare-aş vrea să călătoresc în ţări străine, prin Asia ori Africa, să vînez chiar lei şi tigri. Leii sînt mai puţin fioroşi decît tigrii, nu-i aşa?

Celălalt i-a răspuns, în dojană, că în ţara noastră sînt locuri tot aşa de mîndre de văzut şi pline de vînat.

— Ia ascultă, îi zice şi-i citeşte următoarea poezie:

De-i privi, măre, privi
Mîndrii codri-n ţara ta,
Mereu ţi-i vei aminti
Şi nicicînd nu-i vei uita.

De-i vedea, măre, vedea
Ţărmul mării, valul ei,
Nici marea n-o vei uita,
Ţi-o fi dragă făr' să vrei.

Pentru a ilustra progresul realizat de elevii conștiincioși, transcriem mai jos fișele a doi elevi, pe cele două trimestre, pentru comparație:

Eleva D. V. din clasa a IX-a F:

Trimestrul I (Nota 4)	*Trimestrul al II-lea* (Nota 8)
— *i* plenison pl. (în parte)	—
— *i* articol (în parte)	—
— liniuța de unire	în parte
— apostroful	—
— linia de dialog	—
	— alineatul (în parte)

Eleva H. C. din clasa a IX-a B:

Trimestrul I (Nota 7)	*Trimestrul al II-lea* (Nota 10)
— *i* plenison pl.	—
— liniuța de unire (în parte)	—
— *ceeace*	—

Ca să se vadă ce salturi au făcut elevii în corectarea greșelilor, dăm mai jos cîteva exemple:

Elevul	*Ortografie* Trim. I — Trim. II	*Caligrafie* Trim. I — Trim. II
Din clasele a VIII-a:		
D.A.	5 — 10	7 — 8
F.P.	7 — 10	9 — 10
D.A.	4 — 8	8 — 8
C.A.	4 — 7	6 — 7
Din clasele a IX-a:		
O.M.	4 — 5	3 — 9
D.V.	4 — 8	8 — 8
F.G.	4 — 9	8 — 8
O.D.	6 — 10	9 — 9

Rezultatul statistic al celei de-a doua dictări, la acelaşi efectiv de 212 elevi este următorul:

	Ortografie		*Caligrafie*	
	Trim. I	Trim. II	Trim. I	Trim. II
Corigenţi:	129 (60,8%)	62 (29,2%)	39 (18,3%)	12 (5,6%)
Promovaţi:	83 (39,2%)	150 (70,8%)	173 (81,7%)	200 (94,4%)
Total	212	212	212	212

Concluzii

1) Rezultatele celor două dictări caracterizează în medie toate cele 6 clase (3 de-a VIII-a + 3 de-a IX-a), nu face nici una excepţie; mai mult, nici celelalte clase de la a VIII-a — a XI-a ale Şcolii medii nr. 27, Bucureşti, nu au altă situaţie. (Se înţelege că la clasele a V-a — a VII-a, nivelul caligrafic şi ortografic al scrisului este mai scăzut.) Fenomenul caracterizează însă nu numai Şcoala medie nr. 27 din Bucureşti. Lucrările scrise ale candidaţilor din Capitală la concursul literar, în fazele raionale şi, oarecum, în cea pe regiune, dar mai ales ale candidaţilor din ţară în faza republicană au reflectat acelaşi fenomen. Cităm din ,,Analiza concursului de literatură, faza pe ţară, anul 1962"[1]; „Surprinzătoare şi penibile, pentru elevii care vin la un concurs de literatură pe ţară, ca şi pentru profesorii care i-au trimis, sînt numeroasele, *mult prea numeroasele* greşeli de ortografie şi punctuaţie"...

2) Răspunderea pentru deficienţele pe care le dovedesc elevii şcolilor elementare şi medii în domeniul gramaticii şi ortografiei limbii materne cade, în primul rînd, în sarcina cadrelor didactice de la clasele I—VII. Unui elev care a absolvit patru clase elementare nu i se poate ierta să nu ştie cum se articulează în scris sub-

[1] Întocmit de conducerea „Societăţii de ştiinţe istorice şi filologice" şi trimis tuturor filialelor din ţară, precum şi secţiilor de învăţămînt, pentru a se lua măsuri.

stantivele și adjectivele, cum se scriu cuvintele care se leagă în vorbire. În clasele V—VII (VIII), profesorii n-ar trebui să se mai ocupe decît de unele probleme mai dificile de punctuație, paralel cu desăvîrșirea cunoștințelor *elementare* de gramatică a limbii romîne. În nici un caz, elevii nu trebuie să mai aștepte să li se predea, în clasele medii, lecții de ortografie a limbii romîne. Este necesar totuși ca, în clasele medii, să se predea mai departe gramatica limbii romîne, la un nivel mai ridicat decît în clasele elementare, pentru ca elevii s-o poată cunoaște *în întregimea* ei. Pe această treaptă a învățămîntului de cultură generală, gramatica limbii materne trebuie adîncită pentru a o lega de cunoașterea valorilor expresive ale limbii romîne, adică de stilistică, și totodată de gramatica generală și comparată — *condiție indispensabilă* a bunei desfășurări a învățămîntului limbilor străine.

3) În afară de orice intervenție în structura programei școlare (și, firește, a planului de învățămînt), trebuie să spunem ceva despre pregătirea și exigența cadrelor didactice în privința ortografiei și punctuației limbii romîne. Pregătirea lor se presupune că este corespunzătoare, de vreme ce ele au fost calificate pentru profesia didactică, dar noi trebuie să subliniem că *toate* cadrele didactice, din orice parte a țării, se cuvine să aibă în această privință o pregătire temeinică. Cu privire la exigența cadrelor didactice față de ortografie, putem spune însă că aceasta lasă de dorit și nu este numai o presupunere firească, justificată de situația elevilor, ci poate fi și o constatare la îndemîna oricui. Astfel, dacă vom menționa cazul unui tovarăș învățător care a apreciat cu nota 10 o lucrare de geografie plină de greșeli de limbă și mai ales de ortografie; dacă vom menționa cazul unui profesor de limba latină, tot în București, care a notat cu 10 o lucrare de control la latină plină de greșeli de ortografie[1] — vom înțelege

[1] Întrebat de ce nu ia în considerație și caligrafia și ortografia lucrării, tovarășul profesor a răspuns: „Nu găsesc că trebuie să mă ocup și de ortografia limbii romîne — n-are nici o legătură cu limba latină și nu este materia mea"!

că exigența, în această privință, are două aspecte: ea nu este unitară, pe de o parte, iar pe de alta, atîta cîtă este, e desigur destul de slabă. Nu se explică altfel cum au ajuns ortografia și chiar gramatica elementară a limbii romîne o problemă de care trebuie să se preocupe toți profesorii de la clasele medii — nu numai cei de literatură romînă, ci și cei de limbi străine. (Aceștia se plîng că elevii în clasele medii asimilează greu cunoștințele de limba rusă, franceză, engleză și germană, pentru că nu stăpînesc cum trebuie noțiunile de declinare și conjugare din gramatica limbii romîne!).

Iată de ce a fost necesar ca și la Școala medie nr. 27 din București să se organizeze frontul comun al cadrelor didactice pentru combaterea greșelilor de limbă la elevi, mai ales a celor care privesc ortografia. Metoda frontului comun este necesară la toate școlile și ea trebuie aplicată pe toată scara învățămîntului elementar și mediu.

Cadrele didactice care predau altă materie decît limba romînă merg, în general, în virtutea unei tradiții vechi, pe drumul rutinei, care, din păcate, e cu totul străină de problema cultivării limbii materne. De aceea ele — ca și directorii, de altfel — se acomodează greu cu sarcinile care decurg din organizarea frontului comun.

Succesele obținute la Școala medie nr. 27 n-ar fi fost posibile fără sprijinul frontului comun, iar experiența de la această școală ne arată că — în lumina celor de mai sus, — dacă frontul comun ar fi funcționat și mai bine, aceste succese ar fi fost și mai mulțumitoare.

DIN PROBLEMELE CULTIVĂRII LIMBII LITERARE ÎN ŞCOALA MEDIE

de **C. PARFENE**

Cultivarea limbii literare în şcoala medie este o sarcină complexă, care se realizează în cadrul unui proces îndelungat, în strînsă legătură cu formarea diferitelor noţiuni ştiinţifice, prin predarea tuturor obiectelor de învăţămînt. Un rol deosebit îl are însuşirea gramaticii şi a cunoştinţelor de literatură. De aceea, în dezvoltarea exprimării literare a elevilor, o mare răspundere au profesorii de limba şi literatura romînă. Azi, datorită unei game variate de metode folosite în predarea limbii, elevii au posibilitatea să înveţe temeinic regulile gramaticale şi să cunoască bine creaţia marilor scriitori, maeştri ai limbii literare.

Nu întotdeauna şi peste tot predarea gramaticii îşi atinge, în întregime, scopul. Folosirea exemplelor inexpresive şi banale, practicarea aceluiaşi procedeu, rigiditatea şi şablonul în analize fac ca lecţiile de gramatică să devină, în unele şcoli, neinteresante, şi aceasta, desigur, în dauna cultivării limbii literare. Se găsesc chiar printre elevii admişi în şcoala medie unii care se exprimă defectuos, cu greşeli gramaticale şi de ortografie.

Studiul gramaticii se consideră isprăvit o dată cu ultima clasă a ciclului elementar. Numărul orelor de gramatică este simţitor redus în şcoala medie de cultură

generală. Cele cîteva ore trimestriale de gramatică, la clasele VIII—XI trebuie folosite „în vederea consolidării cunoștințelor de gramatică studiate în clasele V—VII, pentru cultivarea dragostei față de limba poporului și a marilor noștri scriitori și în vederea perfecționării deprinderilor de exprimare corectă"[1]. Deși insuficiente, orele de limbă din școala medie pot aduce o reală contribuție la dezvoltarea unei exprimări îngrijite.

Obținerea unor rezultate pozitive prin aceste ore depinde de tratarea judicioasă a unor capitole care prezintă dificultăți gramaticale pentru elevi, de folosirea unor texte instructive, de valorificarea studiilor despre limba și stilul scriitorilor reprezentativi, aparținînd unor cercetători cu o înaltă calificare.

Alegerea faptelor care urmează a fi analizate în orele de limbă va fi cu adevărat judicioasă, numai atunci cînd ea se va întemeia pe cercetarea atentă și permanentă a felului cum se exprimă elevii oral și în lucrările scrise.

Un fenomen general, caracteristic vorbirii unor elevi, este folosirea *fonetismelor regionale*, mai ales în exprimarea orală a celor din mediul rural. Frecvente sînt în vorbirea elevilor din Moldova: pronunțarea palatalizată a labialelor (chept pentru piept), lipsa lui *i* după *ț* și *ș* în *frumoș*(i), *sănătoș*(i); *a* neaccentuat>*î*, în unele cuvinte (pagubî, înghesuialî), *e* neaccentuat>*i* (*di*-de; *pi*-pe; car-*ti* — car-*te*) etc. Dar se știe că dezvoltarea instrucției, răspîndirea presei și a cărților atenuează particularitățile de pronunțare regională; ele tind să dispară.

Eliminarea particularităților fonetice regionale din exprimarea elevilor durează însă mult timp, pentru că obișnuința nu se lasă ușor învinsă. De aceea, mediul lingvistic joacă un rol foarte important în atenuarea și apoi dispariția obișnuinței de a pronunța regional. În acest scop, are o mare însemnătate vorbirea profesorilor, nu numai a celor care predau limba și litera-

---

[1] *Programa de literatură romînă pentru cl. VIII-X,* 1962, p. 31.

tura romînă, ci și a celor de alte specialități, care sînt datori, prin rolul lor de activiști pe tărîmul culturii, „să fie exigenți cu ei înșiși, în felul de a se exprima și exigenți și cu elevii lor"[1] să servească drept model de exprimare corectă și frumoasă.

În vorbirea multor elevi, se întîlnesc însă adesea termeni, expresii și forme regionale. Iată cîteva exemple: „Ștefan cel Mare mînuia cu *pricepiri* armatele pentru a putea cîștiga victoria; La Rovine *s-o prăpădit* multă *oștime*; D. Cantemir *vreia* să vină la tron; D. Cantemir *s-o găsît* cu țarul Rusiei la Iași; Domnul Sarsailă vrea să *aivă* un nume mare și de *aia* se poartă urît".

În limbajul școlarilor mai mari (15—17 ani, respectiv al celor din clasele IX—XI) se observă o predilecție pentru termeni noi, pentru neologisme, pe care le folosesc *în mod deformat*: „El este un *aventuier* dornic de acțiuni *riscande*; folosește mijloace multiple pentru a arăta *avaritatea* acestui om; Ulea continuă să *completească*; Caragiale s-a lovit de multe *deficențe*;... autorul folosește *deghiziurile*, *stimulările*, de asemenea otrăvirea și *antihotul*, care este un fel de *contraotrăvire*. Ciubăr-Vodă era un fanatic care *pretenda* la tron; ... în ziar nu avea pagini de ajuns și scrie *sublementul* „Curier de ambe sexe".

Asemenea greșeli își au rădăcina, mai întîi, în neglijarea scrierii pe tablă a cuvintelor noi, întîlnite și explicate cu ocazia analizei diferitelor opere literare, indicate în programa școlii medii de cultură generală; înregistrarea numai auditivă duce de multe ori la reținerea eronată a acestor cuvinte. O altă cauză a modificării formei neologismelor în exprimarea elevilor o constituie scrierea urîtă, incorectă, a literelor de către elevi. În mod cu totul neîntemeiat, o parte din elevii școlii medii consideră scrisul neglijent și dezordonat un indiciu al originalității, și, cum specificul vîrstei îi îndeamnă să fie, adeseori, „originali" cu orice preț, scrisul lor ia uneori aspectul unor adevărate ieroglife.

---

[1] Iorgu Iordan, *O acțiune de mare importanță: cultivarea limbii*, în *Gazeta învățămîntului*, XIII, nr. 663, 1 iunie 1963, p. 3.

Scriind incorect literele, ei înșiși nu și le mai pot descifra și astfel ajung la forme ca: *riscand*<riscant, *antihot*<antidot, *pretenda*<pretindea etc. Erorile de acest fel se mai explică și prin lipsa deprinderii de a confrunta sursele de informație: caietul de notițe cu manualul, cuvintele notate cu dicționarul.

Un auxiliar prețios în munca de îmbogățire a vocabularului s-au dovedit a fi caietele-vocabular, care trebuie menținute în toate clasele școlii medii și completate, zilnic, sub controlul permanent al profesorilor.

Un alt aspect negativ, legat de prezența neologismelor în vorbirea elevilor constă în *folosirea improprie* a acestor termeni. Unele cuvinte sînt confundate, datorită apropierii lor formale, și întrebuințate greșit: „În centrul acțiunii autorul *clasează* personajul principal; În opera lui Neculce întîlnim stilul cald și *comemorativ;* Sadoveanu *invocă* impresiile sale produse de peisaj, Ciubăr-Vodă era un *frenetic* (pentru *fanatic*) nebun; Kogălniceanu promite o critică obiectivă și *principală* (pentru *principială)".* Întrebuințarea nepotrivită a neologismului se datorește bineînțeles formei și valorilor semantice proprii cuvîntului nou: „Neculce e *investit* și cu arta *compozistică,* în afara celei portretistice; El introduce expresii *cursive,* înțelese de popor; ... în scrisori se vede o ușoară notă *protestantă* a poetului împotriva regimului; Baiazid îl primește pe Mircea cu răceală, ceea ce denotă *demagogia* și *liberalismul* său. Eminescu arată *superficialitatea* omului de geniu; Coșbuc a descris natura în mod *abstract* în legătură cu obiceiurile poporului".

Asemenea cazuri de folosire improprie a neologismelor arată că explicarea lor s-a făcut în mod superficial, că elevilor le lipsește obișnuința consultării dicționarelor, le lipsesc lecturile bogate. Mai sînt încă destui elevi care își pregătesc temele și lecțiile folosind doar caietele de notițe, obicei cu totul dăunător exprimării literare.

Discutarea, în orele de limbă, a unor texte literare din operele scriitorilor clasici, în care se satirizează

folosirea deformată și improprie a neologismelor, poate duce la urmări pozitive în ceea ce privește îmbogățirea și preciziunea vocabularului elevilor. Exemple potrivite ne oferă replicile lui Rică Venturiano din comedia *O noapte furtunoasă* de I. L. Caragiale. Se poate alege de exemplu următorul text: „Nu striga, madam! fii *mizericordioasă*; aibi *pietate!* M-am *transportat* la *localitate* pentru ca să-ți repet că te iubesc *precum iubește sclavul lumina și orbul libertatea.* Cînd am aflat că șezi pe-aici, *te-am căutat la nemurire* și am venit... pentru ca să-ți repet că tu ești *angelul* visurilor mele". Comentarea întrebuințării stîlcite a neologismelor din acest text poate reliefa și situația ridicolă în care se plasează personajul și alții ca el, prin asemenea erori, dezvăluindu-și incultura.

În orele de analiză literară a textelor în care se întîlnesc *arhaisme*, profesorii de limba romînă trebuie să acorde de asemenea o atenție deosebită explicării sensului lor, pentru a asigura înțelegerea integrală a textului și a evita unele greșeli în folosirea acestor termeni de către elevi. În exprimarea acestora uneori și arhaismele sînt întrebuințate impropriu sau incorect. Se întîlnesc *arhaisme folosite cu alt sens* decît cel obișnuit în textele vechi: „Împăratul a *oblicit* pe boierii din Moldova, pentru că erau intriganți;... romînii *i-au zăticnit* amarnic pe turci; Moțoc înspăimîntat, cere ca mulțimea să fie omorîtă *în istov*". Cuvintele vechi, din exemplele de mai sus, *a oblici, a zăticni, în istov*, nu apar cu sensul lor exact: *a afla, a împiedica, cu totul* (în întregime), ci cu sensul schimbat de *a dojeni, a zdrobi* și *loc anumit* (probabil), datorită necunoașterii sensului adevărat al termenilor respectivi. Se găsesc, apoi, *cuvinte arhaice utilizate deformat:* „Boierii se *princeau* și nu le era rușine, fiind oameni *pizmuitori;* Țăranii îl urau pe Moțoc fiindcă erau *zapiciți* fără milă de acesta; Arendașul i-a plătit cincizeci de pungi de *mahmuzi, fundici* și *rubinele.*" În cazurile citate elevii s-au gîndit la: să *pricie, pizmareți, zapciți, mahmudele, funduci* și *rubiele,* dar tot datorită unei insuficiente însușiri, ei le-au modificat forma.

În legătură cu cultivarea vocabularului elevilor din școlile medii, accentul trebuie să cadă — fără a se neglija preocuparea de îmbogățire, precizare și activizare a acestuia — pe rolul stilistic al materialului lingvistic regional, arhaic sau neologic.

Pregătirea discuțiilor care urmează a se desfășura în orele de limbă, pe baza unor texte literare și care au ca scop evidențierea valorilor stilistice, necesită consultarea studiilor de specialitate ale cercetătorilor cu înaltă calificare. Cultivarea limbii literare în școala medie cere, tot mai mult, documentarea profesorilor de specialitate pe baza studiilor despre limba și stilul scriitorilor, pentru ca această muncă să aibă un caracter documentat, științific.

Lexicul este folosit de fiecare scriitor în felul său. Unii manifestă preferință pentru o anumită zonă lingvistică, alții pentru alta.

* * *

Cercetarea exprimării elevilor duce la observații interesante și în ceea ce privește exprimarea raporturilor sintactice. Elevii școlii medii stăpînesc, în marea lor majoritate, regulile *flexiunii, acordului* și *parataxei*. Unii din ei mai întîmpină dificultăți destul de serioase în folosirea *instrumentelor gramaticale* (prepoziții, conjuncții, adverbe relative, pronume relative), ca mijloace de legătură între diversele părți ale propoziției sau ale frazei. Iată cîteva exemple: „Poetul a vrut să ne arate *căci* turcii au fost învinși deși erau în număr mare, „cîtă frunză și iarbă"; Datorită lui Ion Neculce cît și *la* alți cronicari, literatura romînă s-a dezvoltat mult". Este clar că avem de-a face aici, în primul rînd, cu utilizarea unor conjuncții în locul altora: *căci* în locul lui *că*, în legarea completivei directe. Ultimul exemplu demonstrează altceva. Dacă în unele cazuri, ca în exemplele: „dau mîncare la păsări", sau „am trimis cărți la copii", obiectul indirect în dativ poate fi înlocuit cu o construcție prepozițională, dativul cerut de *datorită* nu poate suferi substituirea lui prin acuzativul cu prepoziția *la*.

În ceea ce priveşte utilizarea instrumentelor gramaticale ca mijloace de exprimare a raporturilor logice, trebuie valorificate permanent atît la orele de literatură — atunci cînd se analizează limba şi stilul unei opere — cît şi la orele de gramatică, exemplele furnizate de operele analizate la curs. Un bun exerciţiu pentru formarea deprinderii elevilor de a exprima corect raporturile sintactice este transformarea părţilor de propoziţie în propoziţii echivalente şi invers.

Se mai găsesc încă elevi care construiesc fraze fără propoziţii principale, de tipul: „M. Eminescu care în poezia *Împărat şi proletar* ne demască şi ne scoate în relief felul de viaţă de huzur al societăţii burgheze care nu ştie altceva decît să trăiască în petreceri şi lux pe cînd cei săraci neavînd ce mînca, ducînd o viaţă de mizerie". Acestor greşeli li se asociază, cîteodată, şi construcţii de-a dreptul ilogice: „Scriitorii au arătat contradicţiile dintre burghezia înşelătoare şi iluziile în spiritul sincerităţii asupritorilor".

Cauza fundamentală care face pe elevi să formuleze construcţii sintactice incorecte sau bizare este lipsa de deprindere de a gîndi temeinic, înainte de a se exprima. Fiindcă n-au făcut exerciţii de expunere şi compunere în clasele mai mici, unii din ei îşi formulează greoi şi stîngaci gîndurile. Apoi dorinţa de a imita stilul încărcat, preţios, naşte tendinţa de a se exprima în propoziţii şi fraze ample, cu multe determinări. O influenţă negativă exercită asupra exprimării elevilor unele formulări greoaie, ample şi de multe ori inaccesibile, din manuale.

Cultivarea limbii literare în şcoala medie impune existenţa unor manuale, la toate obiectele, care să ofere elevilor modele de exprimare corectă, clară, simplă şi accesibilă.

În momentul de faţă, unele manuale pentru şcoala medie conţin încă formulări complicate, inaccesibile elevilor. Sînt cazuri cînd elevii, neînţelegînd integral sensul formulărilor greoaie, manifestă tendinţa memorării lor mecanice, fapt cu grave consecinţe asupra

dezvoltării exprimării elevilor. Dăm cîteva exemple. Manualul de literatură pentru clasa a VIII-a spune: „Dar poetul a găsit calea prin care conținutul cugetării asupra destinului se transformă în sentiment de admirație pentru izbînda umană. În acest scop, el a folosit imagini simetrice pentru a sensibiliza cele două acțiuni comparate..."[1] (E vorba de poezia *În peșteră* de P. Cerna). În lucrarea scrisă a unui elev citim: „Destinul se preface în sentiment și imagini sintetice prin sensibilități care se compară". Manualul: „Adresînd în aparență reproșuri spiritului său, poetul demască venalitatea justiției și mediocritatea literaturii, lipsuri trecute cu vederea de societatea timpului, preocupată numai de distracții ieftine și de dans"[2]. Elevii: „Grigore Alexandrescu evocă vanitatea literaturii din vremea sa; Poetul nostru atacă cu venalitate justiția din trecut, realizînd o creație plină de mediocritate".

Iată o frază din manual cu propoziții încărcate de determinări: „Într-o epocă grea din punct de vedere politic, așezată în timp după înfrîngerea revoluției de la 1848 și înainte ca noua forță revoluționară, proletariatul, să fie în stare să-și arate în întregime rolul de conducător al maselor asuprite, într-o epocă dominată de coaliția burghezo-moșierească, Eminescu a dovedit prin opera sa calitățile excepționale ale poporului exploatat, cunoscîndu-i și împărtășindu-i viața de mizerie, prețuindu-i însușirile artistice superioare, cinstea și măreția gîndirii și sentimentelor"[3]. Preferința pentru construcțiile aglomerate, din fraze de tipul celei citate, se transmite elevilor, în formulări de felul următor: „Acest patriotism este evident, deoarece și firea poetului este răzvrătitoare — nemulțumitoare față de regimul epocii în care Eminescu a trăit, și-a însușit folclorul și sub influența acestuia și sub influența caracterului său, sub influența curentelor filozofice — materia-

---

[1] *Noțiuni de teoria literaturii*, manual pentru cl. VIII, 1962, p. 72.

[2] *Idem*, p. 65.

[3] *Idem*, p. 78.

liste și idealiste și sub concepțiile despre menirea artei și a artistului a creat cele mai valoroase versuri din literatura noastră".

În manualul pentru clasa a XI-a expresionismul este „explicat" în felul următor: „Expresionismul este un curent decadent care preconizează exaltarea emoției intime, frămîntarea individualistă sterilă, ruptă de ecourile vieții exterioare. Expresioniștii au substituit omului real un om abstract, nedeterminat istoric, și au contestat contradicțiile societății burgheze sau le-au decretat contradicții eterne dintre ființa umană și civilizație, mașinism etc., negînd deci progresul și regresînd la forme primitive de viață, în care predomină interpretarea magică a lumii"[1]. În cele două fraze citate, se dau atît de multe noțiuni literare, sociologice și filozofice, încît explicația devine dificilă și pentru cititorul avizat, fără a mai vorbi de elevii (în jurul a 17 ani) care aud pentru prima oară de *exaltarea emoției intime*, *frămîntare individualistă sterilă*, *om real* și *om abstract*, *contradicții eterne dintre ființa umană și civilizație*, *interpretare magică a lumii*. Nu e de mirare că un elev n-a rămas din întreaga discuție citată decît cu atît: „În versurile expresioniștilor întîlnim și apogeul magic".

* * *

În vederea înlăturării propozițiilor și frazelor incorecte din exprimarea elevilor, în orele de limbă trebuie să se reia, pe bază de exemple edificatoare, diferitele mijloace folosite în limba noastră, pentru exprimarea raporturilor sintactice. Operele scriitorilor noștri reprezentativi oferă nenumărate exemple în acest sens.

Cultivarea exprimării ideilor cu ajutorul *parataxei* nu trebuie neglijată în școala medie. În funcție de nivelul dezvoltării exprimării elevilor, este recomandabil să se analizeze, în cadrul unor ore de limbă efectul stilistic al construcțiilor juxtapuse din operele scriitorilor clasici.

---

[1] *Literatura romînă contemporană* pentru cl. XI, 1961, p. 17—18. În ediția 1962, formularea se păstrează aproape identică, în notă, la p. 17.

Literatura beletristică pune deseori la contribuție acest mijloc de exprimare a raporturilor sintactice, pentru că „atunci cînd o idee este exprimată prin mai puține cuvinte, efortul logic este mai mic și se sugerează mai mult decît se exprimă, iar în lumină sînt puse lucrurile exprimate de cuvinte"[1]. În *Sara pe deal*, M. Eminescu folosește, aproape exclusiv, exprimarea prin juxtapunere:

„Sara pe deal buciumul sună cu jale,
Turmele-l urc, stele le scapără-n cale,
Apele plîng clar izvorînd în fîntîne;
Sub un salcîm, dragă, m-aștepți tu pe mine".

Analiza construcțiilor paratactice din această poezie pune în relief simplitatea construcțiilor, claritatea imaginilor, conturul exact al evocării, prin juxtapunerea propozițiilor.

În opoziție cu acest procedeu, se poate cita următoarea frază din discursul lui Farfuridi, mostră de limbaj ilogic, agramat: „Atunci, iată ce zic eu, și împreună cu mine trebuie să se zică asemenea toți aceia care nu vor să cază la extremitate, adică vreau să zic, da, ca să fie moderați... adică nu exagerațiuni!... într-o chestiune politică... și care, de la care atîrnă viitorul, prezentul și trecutul țării... să fie ori prea-prea, ori foarte-foarte... încît vine aici ocazia să întrebăm pentru ce"? Ideea care se vrea exprimată în această frază este foarte nebuloasă, de aceea și construcția se află în contradicție cu normele exprimării corecte a raporturilor sintactice.

Lupta împotriva mediocrității la învățătură implică și lupta împotriva mediocrității în exprimare. Cultivarea limbii literare, în școala de cultură generală, trebuie să aibă ca obiectiv principal, pe lîngă corectitudine, *îmbogățirea* și *nuanțarea* exprimării elevilor. De aceea, în orele de limbă din școala medie, este necesar să se acorde o atenție mai mare analizelor stilistice.

---

[1] N. I. Barbu, *Juxtapunerea (parataxa) în greacă, latină, romînă*, în *Limbă și literatură*, 1962, p. 54.

Începînd cu clasa a VIII-a, se impune ca elevii școlii medii să fie familiarizați cu diferitele stiluri ale limbii literare romîne actuale: *artistic, științific și tehnic, publicistic, oficial, oratoric și familiar.* În planificarea problemelor de limbă și stil, care ar putea avea în școala medie un caracter concentric, e necesar să se rezerve una sau două ore stilurilor limbii literare. Folosind exemple semnificative, elevii trebuie să știe că *stilul artistic* se caracterizează prin *bogăție, varietate* și *expresivitate:* „Din cînd în cînd priveau șoseaua ce ducea spre K... Nici un nor de praf nu se ridica deasupra ei. În soarele verii, canistra cenușie de metal sticlea ușor. Anatol vru să se mai uite într-acolo, dar îi era cu neputință. Terminase ultimii biscuiți. Nu-i era foame, dar limba umflată i se părea un căluș de cîlți, care îl înăbușea. Nu erau după prima lor zi de sete, asta era nenorocirea. Marșul istovitor se făcuse în condiții îngrozitoare și lăsaseră atîta sudoare și sare în hainele lor soldățești, încît numai un butoi plin le-ar fi astîmpărat teribila dorință de apă"[1]. Textul citat produce asupra noastră o impresie puternică datorită forței sugestive a limbajului și construcțiilor folosite. Prezența elementelor vorbirii figurate, ca: *nor de praf, canistra cenușie, limba umflată* care pare un *căluș de cîlți,* hiperbolizarea setei, pe care numai *un butoi plin* ar fi putut-o astîmpăra, folosirea propozițiilor scurte și a unor fraze alcătuite din două-trei propoziții sugerează atmosfera caniculară a zilei, dezastrul fizic și moral al unei campanii militare eșuate.

Stilul științific și tehnic este *precis* și folosește termeni de *specialitate* mai puțin accesibili: „Modificarea cuvintelor este în strînsă legătură cu categoria lor gramaticală. Nu toate cuvintele au flexiune: substantivul, adjectivul, articolul, pronumele, numeralul, verbul sînt flexibile, iar prepoziția, conjuncția și interjecția neflexibile"[2]. În aceste propoziții, exprimarea este precisă, cuvintele sînt utilizate în sensul lor propriu, multe din

---

[1] Eugen Barbu, *Prînzul de duminică,* 1962, p. 251—252.
[2] *Gramatica limbii romîne,* vol. I, 1954, p. 107.

ele (*categorie gramaticală, flexiune, substantiv, adjectiv* etc.) fiind termeni de specialitate.

Pe baza altor exemple concludente, elevii pot cunoaște și particularitățile celorlalte stiluri ale limbii romîne literare contemporane.

Problemele stilistice care se impun a fi discutate în orele de limbă — în funcție de particularitățile exprimării elevilor, în școala medie — sînt, în afara celor semnalate pînă acum și următoarele: folosirea *limbajului figurat, armonia frazei, conciziunea* și *tehnica relatării* sau *a expunerii*.

„Limbajul figurat" este stîngaci utilizat de către elevi, de aceea exprimarea lor este, în general, plată și inexpresivă. Ilustrarea rolului *epitetului general*, către care manifestă mai ales preferință elevii, se poate face, de exemplu, pe baza următorului fragment: „Ori încotro te-ai uita, vezi colori felurite ca un întins curcubeu și tabloul cel mai încîntător farmecă vederea. Stînci prăpăstioase, munți uriași a căror vîrfuri mîngîie norii, păduri întunecoase, lunci înverzite, livezi mirositoare văi răcoroase, gîrle a căror limpede apă lin curge printre cîmpiile înflorite, pîraie repezi care mugind groaznic se prăvălesc în cataracte printre acele amenințătoare stînci de piatră care plac vederii și o spăimîntează tot deodată"[1]. Opera lui Bălcescu, chiar descrierea Ardealului, din care am citat, poate oferi exemple pentru folosirea și a altor figuri de stil, ca metafora, comparația, către care elevii se simt, de asemenea, atrași. După analize cît mai temeinice, cît mai adînci, începînd chiar din clasa a X-a, a limbajului figurat din anumite texte, pe lîngă care, ar fi trecut fără a-i sesiza importanța, elevii vor rămîne convinși că tezaurul bogat al limbii, dacă e bine folosit, le dă posibilitatea să redea toate nuanțele gîndirii noastre, totodată și reacțiile emotive pricinuite de realitate. În același timp, ei vor rămîne cu ideea că numai *măsura* și nu abuzul fac din limbajul figurat un mijloc realist de exprimare a gîndurilor noastre.

---

[1] N. Bălcescu, *Istoria romînilor sub Mihai-vodă Viteazul*, 1953, p. 137.

Construcţiile sintactice ale elevilor sînt, în general, simple. Mulţi ocolesc fraza alcătuită prin subordonare. Se simte nevoia deprinderii lor cu exprimarea complexă a gîndirii. De aceea este necesară cunoaşterea, pe baza analizei stilistice, a frazei lui Al. Odobescu, Creangă, Sadoveanu şi a altor scriitori.

După contactul cu asemenea construcţii, în funcţie de particularităţile gîndirii lor, elevii se vor exercita în mînuirea frazei mai ample sau a celei cu o simetrie simplă. Profesorul trebuie să-i îndrumeze însă către folosirea frazei mai restrînse şi armonioase.

Analizele, pe baza unor exemple din scriitorii clasici, sînt cît se poate de edificatoare pentru elevi, cu perspective pozitive pentru cultivarea conciziunii în exprimarea lor.

În legătură cu *tehnica relatării*, elevilor şcolii medii li se poate arăta cum timpurile verbale pot fi folosite în scopuri stilistice. Modele clasice găsim în opera lui N. Bălcescu. Iată unul, pe care îl cităm după acad. Tudor Vianu[1]. ,,Sinan-Paşa, văzînd retragerea romînilor, luase inimă şi vrea a-i desface şi a-i reschira de tot. Spre acest sfîrşit în capul rezervei sale, el umbla a trece podul spre a izbi pe ai noştri în frunte... în vreme ce Hasan-Paşa şi Mihnea-vodă... alergau prin pădure să-i lovească pe la spate. Mihai atunci... trimite pe căpitanul Cocea... Albert Kiraly aşază cele două tunuri ce redobîndise de la turci... şi stă gata a trăsni pe duşmani". Analizînd exemplul, elevii trebuie să fie conduşi spre surprinderea efectului stilistic al alternării prezentului istoric cu forme ale trecutului, efect care constă în realizarea a două planuri în naraţiune, „unul mai reliefat şi altul mai adînc", după tehnica basoreliefului.

În funcţie de stîngăciile de exprimare ale elevilor şi în strînsă legătură cu operele literare studiate la literatură, în orele de limbă poate fi abordată şi o altă problemă de stil, şi anume *stilul indirect liber*, în special cu elevii claselor a X-a şi a XI-a. Pentru discutarea acestei probleme, găsim exemple interesante în operele lui

[1] Tudor Vianu, *Probleme de stil şi artă literară*, 1955, p. 79.

Creangă, Caragiale, Sadoveanu ș.a. Sugerăm un text din romanul *Setea:* „Ideea baronului de a-l trimite dis-dedimineață să stea de vorbă cu acest dobitoc și să-l aducă la sentimente mai bune i se părea (lui Spinanțiu, n.n.) de un ridicol pe care nu-l egala decît perfecta ei inutilitate. «Dragă Spinanție, dacă însuși prezidentul comisiei se va șterge primul de pe lista infamă, aceasta va produce o escelentă impresiune», spusese baronul, după care — dăduse amănunte despre felul cum trebuie să stea de vorbă cu vita"[1]. Cerîndu-se elevilor să indice care din cuvintele folosite în exprimarea prozatorului nu-i aparțin (*dobitoc, vită*), se constată că apariția acestor termeni, în vorbirea indirectă, are un efect stilistic deosebit, dezvăluind, cu un farmec anumit, trăsături de caracter ale personajelor și relațiile dintre ele.

Cultivarea limbii literare romîne în școala medie nu poate fi limitată numai la supravegherea respectării regulilor gramaticale în vorbirea elevilor, ci trebuie să includă și munca dificilă, dar interesantă, de șlefuire a exprimării lor.

A cultiva limba literară în rîndul elevilor înseamnă a folosi toate mijloacele, pentru ca exprimarea lor să devină nu numai corectă, dar și frumoasă.

Perfecționarea exprimării elevilor școlii medii impune satisfacerea mai multor cerințe, printre care mai importante sînt: afectarea unui mare număr de ore de limbă, repartizarea unor asemenea ore și pentru clasa a XI-a, elaborarea unei programe de limbă și stil pentru școala medie, pe baza principiului concentric, editarea unei culegeri de texte pentru analize stilistice elementare, în strînsă legătură cu programa de literatură și programa de limbă și stil, editarea unui dicționar școlar al limbii romîne, al unui dicționar de sinonime, în fine, perfecționarea continuă a manualelor de limbă și literatură.

---

[1] Titus Popovici, *Setea*, 1958, p. 421.

CULTIVAREA LIMBII ÎN ŞI PRIN ŞCOALĂ

de **ION POPESCU**

I. *Şcoala, factor hotărîtor în domeniul cultivării limbii*

Cultivarea limbii a început să depăşească în ultima vreme cercul restrîns al lingviştilor, interesînd pe tot mai mulţi oameni de litere sau de ştiinţă, ziarişti şi cadre didactice, studenţi şi chiar elevi, oameni ai muncii din diferite sectoare de activitate care urmăresc cu atenţie rubricile revistelor sau emisiunile posturilor de radio referitoare la diverse aspecte gramaticale, lexicale şi stilistice ale limbii vorbite şi scrise.

Discuţiile angajate în periodice au subliniat rolul important pe care îl pot avea diferite categorii de intelectuali — scriitori, oameni de ştiinţă, gazetari etc. — în acţiunea atît de importantă a cultivării limbii[1]. Şcoala, în general, n-a fost neglijată, fiind „principala păzitoare şi păstrătoare a tezaurului limbii naţionale”[2]. Limba se însuşeşte o dată cu primele noţiuni cunoscute de copil şi se perfecţionează pe măsură ce acesta îşi dezvoltă gîndirea şi începe să-şi însuşească primele elemente de cultură generală.

Alfabetul culturii se învaţă pe băncile şcolii. Marile ei comori nu se asimilează decît în timp, uneori de-a lungul întregii existenţe a fiecăruia. Iniţierea o face şcoala de cultură generală, care pune pe orice tînăr în contact nemijlocit cu tezaurul inepuizabil al culturii naţionale şi

---

[1] A se vedea în acest sens *Limba romînă* nr. 2, 1960, p. 47-57, şi nr. 3, 1960, p. 23-26.

[2] C. Poenaru, *Cum scriem şi cum vorbim*, în vol. de faţă, p. 13.

universale. O dată cu deschiderea perspectivelor spre izvoarele bogate ale culturii, școala pune la dispoziția elevilor toate instrumentele de lucru pentru viitor.

Limba ca mijloc de comunicare între oameni se învață la început în familie, diferențiat, după gradul de cultură a membrilor acesteia și a mediului înconjurător, mai ales în ceea ce privește vocabularul. Într-un fel se însușește vocabularul în mediul rural și altfel în cel urban; într-un fel în familiile oamenilor cu mai puțină cultură și altfel în familiile intelectualilor. Chiar în medii similare, vocabularul diferă după influențele primite de copii de la vecini, cunoscuți, prieteni de joacă etc.

Diferențierile din vorbirea copiilor nu se limitează la vocabular, ci se extind adesea și la construcțiile sintactice, chiar înainte de învățarea gramaticii.

În școală, vocabularul copiilor se îmbogățește cu termeni și cu expresii noi, căpătînd mai multă coerență și cursivitate în exprimarea ideilor. În mic, cu fiecare individ se repetă același proces care se petrece pe plan general în evoluția societății omenești; limba se îmbogățește treptat-treptat de la formele cele mai simple, cerute de nevoile biologice și de închegarea primelor noțiuni la copii pînă la formele abstracte în care se pot exprima ideile cele mai subtile ale minții omului.

Deși limbajul copilului se îmbogățește continuu, posibilitatea de asimilare a noțiunilor noi este diferită după particularitățile lui de vîrstă. Mai redus și mai concret la copiii de vîrstă mică, a căror gîndire reflectă mai ales obiectele concrete, uneori chiar izolate, vocabularul devine mai abstract, gîndirea mai rațională, ideile mai logic exprimate, o dată cu preadolescența, care marchează o creștere puternică a capacității intelectuale a copiilor.

La această vîrstă, activitatea psihică este mai bogată și mai vie, gîndirea mai logică decît în perioada anterioară. Limbajul se dezvoltă o dată cu gîndirea. Orizontul preadolescentului se lărgește, sfera intereselor devine mai largă și se caracterizează printr-o stabilitate mai mare.

Sub influența lecțiilor, a manualelor școlare și a lecturilor obligatorii sau extrașcolare, particularitățile regionale (fonetice sau lexicale) încep să dispară. Mulți elevi reușesc, încă din școala de 8 ani, să-și însușească un vocabular bogat și variat, o limbă clară, expresivă și corectă.

Însușirea unui vocabular bogat, a unei limbi expresive și corecte din punct de vedere gramatical și lexical este frecventă la elevii conștiincioși și mai ales la cei cu lecturi multe și variate. Unii elevi însă folosesc un vocabular sărac, o exprimare seacă și stîngace.

Ceea ce nu reușește să realizeze școala de 8 ani trebuie să completeze și să desăvîrșească școala medie de cultură generală, continuînd eforturile în vederea instruirii și educării adolescenților așa fel, încît fiecare absolvent al acesteia să-și însușească perfect limba literară.

În ultimele clase ale școlii medii, începe să se contureze personalitatea elevului. Diferențierile dintre elevi se manifestă nu numai în comportare, atitudine, fel de a gîndi, grad de pregătire, voință și caracter, ci și în ceea ce privește exprimarea. La foarte mulți elevi ai școlilor medii se constată o grijă deosebită pentru expunerea ideilor într-o formă aleasă, clară și corectă. Nu lipsește adesea nici ambiția de a-și forma un stil propriu.

Deși în ultimii ani s-au realizat succese însemnate și în domeniul învățămîntului — predarea gramaticii s-a axat mai ales pe aplicarea practică, în vorbire și în scris, a regulilor, iar vocabularul elevilor s-a îmbogățit prin lecturile lor din ce în ce mai bogate și mai variate, *mai rămîn încă multe* de făcut pentru a se asigura însușirea unei limbi corecte și expresive de către toți acei care urmează o școală de cultură generală. Nu se poate spune că s-a făcut totul pentru a înlătura din exprimarea elevilor o seamă de deficiențe.

Unii elevi ai școlilor medii, mai ales la sate, posedă un vocabular sărac, adesea neliterar, folosind cuvintele fără să le cunoască sensul sau construind defectuos propozițiile. Un elev de clasa a XI-a, referindu-se într-o lucrare scrisă la nuvela *Lîngă apa Vodislavei*, se

exprima astfel: „L-a luat la o *pleiadă* de palme". Un altul confunda pe *a amputa* cu *a imputa*: „Lui Bozan i se *impută* ambele picioare". Despre unul dintre cronicarii moldoveni, spunea că este „un bun *portretar*". Exemplele de felul acesta spicuite în lucrările scrise la literatura romînă sînt numeroase: „A redat folclorul *popular*"; „Ne manifestăm *contrar* ca la tragedie"; „*Unde în această Dacie*" (*Dacia literară*); „Societatea *contemporană* în care trăia"; „I. Eliade Rădulescu a fost o *persoană culturală*"; „Bălcescu *eliberează* (în loc de elaborează) o constituție"...

Mai supărătoare decît acestea sînt expresiile triviale, vulgare, alimentate uneori de mediul înconjurător și chiar de anumite opere literare cu abundente elemente naturaliste.

Tot atît de supărător este și limbajul argotic, care trebuie combătut de toate cadrele didactice. Exprimarea șablonardă, stilul telegrafic și lozincard sînt tot atîtea lipsuri în vorbirea elevilor, ca de altfel și tendința unora de a imita cu orice preț stilul prețios și căutat al unor scriitori sau critici literari tineri.

II. *Cunoașterea gramaticii, condiție esențială a cultivării limbii*

Cultivarea limbii presupune în primul rînd „îndeplinirea unei condiții, aparent modestă, în realitate tot atît de grea, dacă nu chiar mai grea, aceea a corectitudinii limbii. Această condiție trebuie s-o îndeplinească absolut toți vorbitorii, indiferent de gradul lor de cultură. „Corectitudine înseamnă respectarea legilor structurii gramaticale, ale sistemului lexical și ale celui fonetic: întocmai ca legile după care se desfășoară fenomenele naturii și ale vieții sociale, legile limbii sînt legi obiective, există independent de voința oamenilor și, în consecință, aceștia trebuie să li se conformeze, cu riscul, în caz contrar, de a fi sancționați, nu pe cale legală, e

adevărat, ci pe cale socială, care, dacă nu duce la pedepse propriu-zise, este totuși, în ce privește rezultatul, tot atît de eficace ca și cea legală"[1].

„Respectarea legilor structurii gramaticale, ale sistemului lexical și ale celui fonetic" presupune în primul rînd cunoașterea lor.

Aplicarea unora dintre ele sub forma lor cea mai simplă începe încă din primele clase ale școlii de opt ani și se desăvîrșește tot timpul vieții printr-o permanentă documentare. Școlii însă îi revine rolul principal de a iniția pe copii și pe tineri în secretele acestor legi. Munca aceasta de inițiere este destul de dificilă și presupune timp, pricepere și perseverență. Factorul hotărîtor aici este profesorul (învățătorul). Unii pedagogi, din fericire destul de puțini, încearcă să deplaseze centrul de greutate al răspunderii, trecînd-o pe seama familiei sau a manualelor școlare. A pune problema astfel înseamnă a ignora rolul important al profesorului în procesul de instruire a tineretului școlar. Școala are datoria să influențeze în bine chiar familia, prin intermediul elevilor, iar manualele școlare nu sînt decît simple instrumente de lucru care pot căpăta viață numai sub îndrumarea metodică și competentă a profesorului.

Cum se explică totuși faptul că, deși elevii studiază sistematic gramatica limbii romîne în cel puțin cinci ani (clasele a III-a — a VII-a), exprimarea orală și în scris a unora dintre absolvenții școlii de șapte ani[2] și chiar ai școlilor medii este defectuoasă?

Prima cauză este caracterul abstract al noțiunilor și al anumitor reguli de gramatică în raport cu vîrsta elevilor. Învățarea conștientă a acestora este strîns legată de dezvoltarea psihofizică a elevilor și de maturizarea lor intelectuală.

La copiii mici „procesul de analiză gramaticală a fenomenelor limbii este complex și dificil... deoarece presupune în cadrul gîndirii lor concrete, desprinderea

---

[1] Acad. Iorgu Iordan, *Cultivarea limbii*, în revista *Limba romînă*, nr. 5, septembrie—octombrie 1956, p. 6.

[2] Ne referim la situația dinainte de trecerea la școala de 8 ani.

cuvîntului de imagini senzoriale și operarea cu cuvinte potrivite numai în calitatea lor de valori și forme gramaticale"[1].

A doua cauză, tot atît de hotărîtoare ca și prima, este predarea formală a multor noțiuni de gramatică și însușirea lor mecanică de unii elevi, fără o înțelegere rațională și o aplicare practică conștientă.

Greutățile rezultate din particularitățile de vîrstă pot fi înlăturate dacă profesorul de limba romînă are o temeinică pregătire de specialitate și psihologică, precum și destoinicia didactică necesară.

Lipsa de interes pentru problemele limbii nu trebuie căutată în structura manualelor, în redactarea definițiilor sau în faptul că o regulă nu este subliniată în manuale în egală măsură cu altele, ci în atitudinea profesorului sau a învățătorului față de obiectul pe care îl predă, în dragostea lui față de limba romînă, în iscusința și pasiunea acestuia.

Profesorul iscusit nu se limitează niciodată la indicațiile și formulările date în manualele școlare, ci, dimpotrivă, le întregește, le face accesibile și le aplică astfel, încît ajunge să formeze la elevi deprinderi conștiente de folosire practică a tuturor regulilor studiate în clasă.

Lipsa de interes pentru problemele de limbă nu poate fi justificată prin reluarea cunoștințelor însușite în anii anteriori[2]. Practica școlară ca și diversele studii de pedagogie și psihologie au dovedit suficient utilitatea revenirii asupra acelorași cunoștințe în scopul precizării, completării, consolidării lor, precum și al formării priceperilor și deprinderilor practice necesare elevilor. „Repetarea are un rol de întărire în formarea noilor legături temporare, iar modul în care se repetă materialul influențează direct trăinicia cunoștințelor dobîndite"[3]. De aceasta depinde în mare măsură succesul profesoru-

---

[1] *Psihologia pedagogică* — manual pentru învățămîntul superior, 1962, p. 206.

[2] G. Beldescu, *Probleme de structură în manualul de limba romînă pentru clasa a V-a*, în *Revista de pedagogie*, nr. 12, 1962, p. 107.

[3] *Psihologia pedagogică*, manual pentru învățămîntul superior, 1962, p. 206.

lui. Manualele dau materialul prelucrat pentru elevii cu cunoștințe de nivel mijlociu. Profesorul are datoria să dea viață manualului, adaptîndu-l la nivelul clasei la care predă și folosind cît mai multe procedee pentru însușirea conștientă a cunoștințelor.

Predarea gramaticii în școala de cultură generală suferă încă din cauza unei excesive teoretizări, accentul punîndu-se adesea pe memorarea definițiilor și a regulilor.

Nu se poate contesta importanța instructivă a definițiilor și a regulilor. Definițiile prin însăși natura lor contribuie la formarea gîndirii logice a elevilor, iar regulile, la stabilirea în forme clare a unor norme ale limbii.

Definițiile și regulile contribuie la formarea „gîndirii *gramaticale*", atît de importantă pentru exprimarea corectă.

Fără a încerca o ierarhizare subiectivă, consider totuși că din punct de vedere practic, regulile trebuie să stea în primul rînd în atenția profesorului, fără a încerca să încarce inutil memoria elevilor cu prea multe reguli create în mod arbitrar din fiecare caz particular. De exemplu, oricine știe că substantivele masculine nearticulate au la plural terminația *i*: *elevi, codri, munți, pomi* etc. Aceasta este o regulă generală. În cazuri speciale, atunci cînd rădăcina substantivului se termină în *i*, terminația pluralului nu înlocuiește acest *i*, nici nu se ajunge la contragerea celor doi *i* într-unul singur, ci apar doi *i*: *fiu — fii, geamgiu — geamgii* etc. Dacă la aceste substantive adăugăm articolul hotărît *i*, ele se vor pronunța și se vor scrie cu trei *i*: *fiii, geamgiii* etc. Aceasta, firește, nu constituie o regulă aparte, ci numai un caz particular al regulii generale determinat de condițiile speciale ale structurii cuvintelor. S-ar putea desigur formula și trei reguli distincte:

1. *Substantivele masculine fac pluralul* în *i*.

2. *Substantivele masculine care au rădăcina* în *-i* adaugă la aceasta terminația pluralului.

3. *Substantivele masculine fac pluralul articulat* cu doi *i* (*-ii*) sau cu trei *i* (*-iii*) cînd au rădăcina terminată în *-i*[1].

Formularea aceasta n-ar face decît să încarce memoria elevilor, în loc să-i ajute să înțeleagă faptele de limbă și să aplice creator regulile generale cunoscute. Oricît de simple și de clar formulate ar fi, regulile gramaticale nu-și pot atinge scopul dacă nu sînt urmate de un număr cît mai mare și mai variat de aplicații practice în vederea formării deprinderilor. Dozarea regulilor gramaticale și sublinierea unora în programele și în manualele școlare se datoresc în primul rînd rolului lor hotărîtor în exprimarea elevilor. Ca urmare a acestui fapt, regulile referitoare la acord dețin un loc preponderent în manualele școlare, fără a prejudicia cu ceva însușirea temeinică a tuturor regulilor necesare exprimării corecte.

În general, acordul adjectivului cu substantivul nu ridică dificultăți mari. Unele ezitări se observă la genitivul și dativul singular al unor adjective care însoțesc substantive feminine la singular. Se întîmplă deseori ca primul adjectiv să se acorde corect cu substantivul, însă celelalte nu mai sînt simțite de vorbitori ca „anexe ale substantivului"[2] și, ca atare, nu mai sînt supuse acordului. Se spune de pildă „*Venitul unei gospodării colective fruntașă*" (în loc de *fruntașe*). Acordul adjectivului *colective* se face corect, însă *fruntașă* nu mai este perceput la fel de strîns legat de substantiv. Din cauza aceasta, de multe ori nu se acordă cu substantivul. Aceeași situație se constată și cînd adjectivul al doilea este legat de primul prin conjuncția *și*: *Înfățișarea unei case frumoase și curată* (în loc de *curate*) *este plăcută"* sau cînd între substantiv și adjectiv se interpune un alt determinant, de exemplu: „*Aspectul unei case de locuit curată* (în loc de *curate*) *este plăcut"*.

---

[1] G. Beldescu, *luc. cit.*, p. 111—112.

[2] Acad. prof. Iorgu Iordan, *Limba romînă contemporană*, manual pentru institutele de învățămînt superior, 1954, p. 348.

În asemenea situații este necesar să se aleagă cît mai multe exemple pentru a face pe elevi să înțeleagă legătura strînsă dintre substantiv și adjectiv și necesitatea acordului.

Elevii întîmpină anumite dificultăți și atunci cînd sînt puși în situația de a acorda articolul posesiv. Aici trebuie să se țină seama că articolul posesiv (genitival) se acordă cu substantivul care arată numele obiectului posedat, de exemplu: *cartea* de citire **a** elevului; *caietul* de teme **al** elevului, *cărțile* de povești **ale** fratelui meu; *prietenii* de joacă **ai** fratelui meu, nu cu substantivul pus la cazul genitiv sau cu pronumele posesiv. Dacă se are în vedere această regulă, se pot evita unele construcții greșite sau anumite ezitări, mai ales cînd între substantivul determinat de articol și între acesta din urmă se interpune un determinant, de exemplu: *nepot* de soră **al** tatălui meu"; „*planul* de muncă **al** gospodăriei colective". Deseori însă acordul se face cu substantivul determinant, de exemplu: „planul de *împădurire* **a** terenurilor neproductive"; „acțiunea de *cultivare* **a** limbii"; „munca de *educare* **a** tineretului", întrucît substantivele în cazul genitiv: *terenurilor, limbii* și *tineretului* îndeplinesc funcțiunea de atribut pe lîngă abstractele verbale: *împădurire, cultivare, educare,* nu pe lîngă substantivele determinate de acestea: *planul, acțiunea, munca.*

Mai multe greșeli se săvîrșesc în ceea ce privește acordul predicatului cu subiectul. Pentru a deprinde pe elevi să folosească în exprimarea lor în mod conștient acordul predicatului cu subiectul, este necesar în primul rînd să se stabilească raportul logic și gramatical dintre cele două părți principale ale propoziției și totodată între aspectul morfologic al cuvintelor prin care acestea sînt exprimate și funcțiunea lor sintactică. Predarea acordului predicatului cu subiectul este bine să se facă progresiv, în măsura în care toate elementele le sînt cunoscute elevilor. Nu se poate preda acordul după înțeles cu un substantiv colectiv atîta vreme cît elevii nu cunosc aceste substantive de la morfologie, nici acordul cu subiectul multiplu dacă nu s-a studiat acest fel de subiect. În primul rînd este necesar să se înțeleagă bine

rațiunea acordului predicatului verbal sau a verbului copulativ cu subiectul în număr și persoană. Pentru aceasta trebuie ca elevii să aibă clare în minte noțiunile de număr și persoană în gramatică. Cum greșelile cele mai numeroase se fac în ceea ce privește acordul în număr, trebuie insistat asupra necesității respectării acestuia pînă la formarea unor deprinderi temeinice, care să reziste influenței mediului înconjurător, dacă este cazul, și să devină o obișnuință în așa măsură, încît acesta să se efectueze corect chiar atunci cînd lipsește controlul riguros al altcuiva.

Acordul predicatului cu subiectul, mai ales al celui nominal[1], ridică destule probleme, unele chiar dificile. Este inutil să insistăm asupra tuturor cazurilor acestora. Ele pot fi explicate în limita accesibilității ori de cîte ori se întîlnesc în textele analizate, limitîndu-se la aspectele practice, legate direct de exprimare.

Acordul predicatului cu subiectul exprimat printr-un substantiv propriu, nume de localități — *București, Iași, Ploiești, Fălticeni* etc. este bine să se clarifice atunci cînd se ivește ocazia. În aceste cazuri, predicatul se trece la plural, nu la singular, de exemplu: „Bucureștii **sînt** *un oraș mare*" — sau se folosește o formă de singular articulată a substantivului — de exemplu: „*Bucureștiul* **este** *un oraș mare*", eliminîndu-se echivocul.

Multă atenție trebuie acordată acordului predicatului cu un subiect multiplu sau cu unul exprimat printr-un substantiv colectiv sau cu subiectul multiplu ale cărui părți componente sînt legate prin *și cu* — de exemplu: *El* și cu *tata* **au fost** la teatru (nu *a fost*).

Deseori se fac greșeli atunci cînd predicatul este exprimat printr-un verb reflexiv cu sens pasiv, iar subiectul printr-un substantiv sau un substitut al lui la plural. Din cauza aceasta, uneori se pot auzi acorduri greșite de felul acesta: „*S-a recunoscut* drepturile greviștilor" (în loc de *s-au recunoscut*)[2].

---

[1] A se vedea exemple în *Gramatica limbii romîne*, vol. II, 1954, p. 77—78.

[2] Alte exemple de greșeli de acord sînt date de a c a d. I o r g u I o r d a n, în *Limba romînă contemporană*, 1954, p. 608-613.

Afară de regulile acordului predicatului cu subiectul, merită o atenție deosebită cunoașterea temeinică a părților secundare de propoziție, ordinea cuvintelor în propoziție și criteriile obiective și subiective după care acestea se grupează așa fel, încît să exprime cît mai exact gîndurile și sentimentele vorbitorilor. Examinarea și compararea unui număr cît mai mare de propoziții, alese astfel încît topica lor să reflecte cît mai fidel intențiile vorbitorului, vor face pe elevi nu numai să înțeleagă unele probleme referitoare la aspectul logic și afectiv al limbajului și să-și explice predilecția lor pentru un anumit fel de comunicare a ideilor și sentimentelor, ci îi vor pregăti să aprecieze și particularitățile stilistice ale operelor scriitorilor studiați sau ale lecturilor extrașcolare.

Lucrul acesta nu este ușor de realizat. Dacă însă se va compara un text în care se comunică ceva simplu, rece, fără nici o nuanță afectivă, de exemplu: „Mama lui Dan a cumpărat două cărți de povești" — cu altul în care se exprimă bucuria, de exemplu: „Frumoase sînt cărțile cumpărate de mama lui Dan!" — și cu altul în care se exprimă mîhnirea, de exemplu: „Păcat de cărțile cumpărate de mama lui Dan, fiindcă nu are cine să le citească"! etc., elevii vor reuși în scurtă vreme să sesizeze diversele nuanțe și subtilități pe care le poate exprima limba după intențiile vorbitorului, după starea lui afectivă și după gradul de cultură al acestuia.

Comparînd și analizînd sub aspectul topicii cîteva fragmente din schițele: *Vizită*... sau *Dl. Goe*... de I. L. Caragiale cu fragmentele din scrierile lui Geo Bogza, ale lui M. Sadoveanu sau Zaharia Stancu, profesorul va reuși mai ușor să-i obișnuiască pe elevi să pătrundă în frumusețea limbii romîne și să le trezească interesul pentru comorile ei inepuizabile decît analiza sterilă a cîtorva fragmente luate la întîmplare pentru a explica ordinea cuvintelor în propoziție sau în frază.

Cultivarea limbii nu presupune numai cunoașterea și folosirea corectă a formelor gramaticale, ci și formarea gustului estetic al elevilor prin sublinierea frumuseții și expresivității limbii romîne. Acest lucru nu se poate

realiza decît prin cultivarea dragostei pentru limba clară și expresivă, prin sublinierea nuanțelor limbii scriitorilor mari și a importanței lor pentru transmiterea cît mai plastică a gîndurilor și sentimentelor.

Uneori, cadrele didactice au o falsă concepție despre expresivitatea limbii și mai ales despre modalitatea cultivării interesului, a gustului și a preferinței pentru vorbirea îngrijită. Deseori, profesorul face o apreciere generală, vagă, valabilă la orice scriitor, despre frumusețea limbii și a stilului unei opere literare. De cele mai multe ori, analiza stilistică chiar la clasele mari se reduce la semnalarea cîtorva particularități lexicale sau la analiza cîtorva figuri de stil. Prin aceasta se realizează însă numai aspectul instructiv, ba chiar și acesta limitat, formal, neconvingător.

Adevărata cultivare a gustului pentru limba expresivă trebuie să înceapă cu înțelegerea farmecului unui text prin care autorul reușește să trezească în mintea și în inima cititorului sau ascultătorului sentimente puternice. În sprijinul înțelegerii și interpretării frumuseților și calităților stilului unui scriitor vine de foarte multe ori analiza topicii propoziției sau a frazei. Dar această analiză nu este posibilă fără cunoașterea temeinică a părților de propoziție, a felurilor propozițiilor, a nuanțelor exprimate de acestea și mai ales a raporturilor care se stabilesc în vorbire între propozițiile din diferite fraze în funcție de scopul urmărit de vorbitor și de gradul de perfecțiune la care a ajuns acesta în stăpînirea și folosirea tuturor resurselor pe care i le oferă limba.

Un rol de seamă îl are cunoașterea raporturilor de coordonare și de subordonare, a conjuncțiilor și locuțiunilor conjuncționale cu nuanțele pe care le pot da vorbirii fiecare dintre ele. Cui dorește cu tot dinadinsul să se exprime corect și expresiv nu-i poate fi indiferent dacă introduce o propoziție adversativă prin *iar* sau *dar*, prin *dar* sau *însă*, prin *dar* sau *ci*, o propoziție cauzală prin *fiindcă, deoarece, pentru că* sau prin *întrucît*, una condițională prin *dacă* sau *de* etc.

S-ar putea crede că elevii sînt mai puțin dispuși să adîncească aceste subtilități. Dimpotrivă, astfel de de-

talii îi interesează și se străduiesc să le înțeleagă și chiar să le explice în vorbire sau în scris.

Adesea armonia și expresivitatea unor fraze, varietatea exprimării și evitarea repetării supărătoare a anumitor conjuncții depinde de felul în care reușește profesorul de limba romînă să predea aceste părți de vorbire. Tratatele de gramatică trec prepozițiile și conjuncțiile în rîndul instrumentelor sau al uneltelor gramaticale. Aceasta nu înseamnă că rolul lor în vorbire este de minimă importanță. Este adevărat că ele sînt lipsite de un conținut noțional, însă pot da vorbirii numeroase nuanțări, contribuind la realizarea armoniei și a corectitudinii exprimării unei idei.

Aceeași situație o prezintă și prepozițiile sau locuțiunile prepoziționale. Studiate numai la morfologie, acestea nu spun nimic elevului. Rolul lor în vorbire se poate înțelege numai dacă se insistă asupra lor la anumite capitole de sintaxă, în special la atribut și la complement. Neînțelegerea importanței lor în stabilirea unor raporturi sintactice duce uneori la folosirea arbitrară a acestora, adesea cu pretenția manifestată de unii vorbitori de a se exprima mai corect decît ceilalți. De aici, încercarea unora de a înlocui anumite prepoziții prin altele, sub pretextul corectitudinii limbii. Astfel, cîteodată se spune, mai ales de către unii orășeni: „un pahar *cu* apă" (nu „*de* apă", cum este corect); „o cutie *din* metal" (nu „*de* metal"); „o pușcă *pentru* vînătoare" (nu „*de* vînătoare") etc. Astfel de situații rezultă adesea din confundarea atributului prepozițional cu complementul circumstanțial. Acest lucru se datorește într-o oarecare măsură și faptului că „atributul prepozițional joacă pe lîngă substantiv un rol destul de asemănător cu al complementului circumstanțial pe lîngă verb, întrucît ceea ce spune el despre conținutul substantivului pe care îl determină este ceva exterior, ca un adaos sau o împrejurare, fără legătură prea strînsă cu subiectul desemnat de substantiv[1]". Din cauza aceasta, atributele prepoziționale *cu apă*,

---

[1] Acad. Iorgu Iordan, *Limba romînă contemporană*, 1954, p. 628.

de metal, de vînătoare sînt greșit percepute ca niște complemente circumstanțiale. Astfel de tendințe trebuie firește să fie combătute.

* * *

Necunoașterea sau nerespectarea regulilor gramaticale creează adesea și alte situații dificile pentru vorbitori — uneori supărătoare chiar pentru ascultători. Pentru exemplificare, voi menționa cîteva forme din categoria aceasta. Gramaticile, chiar cele elementare, menționează o serie întreagă de adjective care nu au grade de comparație *(major, inferior, superior, exterior, ulterior, posterior, maxim, optim, ultim, suprem, extrem)*[1], deoarece ele înseși sînt niște comparative sau superlative moștenite din limba latină. Deseori însă se aud vorbitori care formează gradele de comparație ale unora din aceste adjective *(mai inferior, mai superior, cele mai optime* condiții. Astfel de greșeli nu sînt admisibile și trebuie combătute încă de pe băncile școlii, pentru a nu deveni o deprindere.

Multe greșeli supărătoare rezultă și din acordul greșit al pronumelui de întărire cu pronumele personal pe care îl însoțește „Pentru aceasta pledau *însuși* faptele lui" (în loc de: *înseși* faptele): *„Pe ei însuși* îi atrăgea propunerea" (în loc de: *pe ei înșiși*) etc.

Pentru evitarea unor greșeli de felul acesta, destul de frecvente în exprimarea elevilor, este necesar să se explice clar care sînt elementele componente intrate în alcătuirea pronumelui de întărire (*înș-* lat. *ipse,* întîlnit și în pronumele *dînsul,* și pronumele personal sau reflexiv la formele neaccentuate: *mi, ți, și, ne, vă*).

Afară de acord, unele greșeli provin din folosirea acestui pronume fără pronumele personale propriu-zise[2]. („Au recunoscut înșiși — în loc de: *ei înșiși* — sau recunoaștem înșine — în loc de: *noi înșine*.)

Unele greșeli decurg din înlocuirea formei femininului singular (*aceea*) cu masculinul plural (*aceia*), din

---

[1] *Limba romînă — Fonetică, vocabular, gramatică,* 1956, p. 97.
[2] Acad. Iorgu Iordan, *Limba romînă contemporană,* 1954.

formarea greșită a genitivului singular feminin *acesteea, aceleea*, în loc de *acesteia, aceleia*[1].

Este, de asemenea, greșită înlocuirea numeralului ordinal prin cel cardinal în exemple de felul următor: etajul *doi*, volumul *trei*, *Unu* mai (în loc de etajul al doilea, volumul al treilea, Întîi mai). Trebuie de asemenea combătută tendința de a articula numeralul *întîia* cînd stă în urma unui substantiv: *Clasa* **întîia** în loc de *clasa* **întîi**. În cazul acesta, elevii trebuie să fie lămuriți că aici numeralul ordinal devine adjectiv și se comportă ca toate adjectivele în urma substantivului pe care îl însoțesc, adică nu primește articolul hotărît **a**.

O serie de forme greșite apar și la verb. Întrucît nu ne propunem epuizarea problemei sub toate aspectele ei, ci numai semnalarea unor forme greșite pentru a atrage atenția cadrelor didactice asupra lor, nu vom menționa decît cîteva forme necorecte la verbul *a vrea*. Astfel, formele *a vroi, vroit, vroiesc* etc. sînt incorecte[2]. Trebuie combătute și construcții de felul acesta: „înainte de-și părăsesc leagănele;" „înainte de ce putem găsi un răspuns", „e posibil că va începe"; „trebuie că a venit" (în locul formelor corecte: „înainte *de a-și părăsi*... înainte *de a putea*; „posibil *să înceapă*"; „trebuie *să fi venit*")[3].

Combaterea unor construcții de acest fel este cu atît mai necesară, cu cît ele apar și în unele traduceri foarte căutate de elevi. Iată cîteva exemple spicuite din volumul *Omul invizibil* de H. G. Weles (Editura tineretului, 1959): și înainte de-ți dau nota sau de-ți aduc mîncare..." (p. 43), în loc de: „înainte de a-ți da nota și de a-ți aduce mîncare"; „Totdeauna îmi place să mă îmbrac înainte să mă așez la masă..." (p.95), în loc de: „înainte de a mă așeza la masă"; „Acum

---

1 Greșeli similare se observă și la pronumele demonstrativ de identitate *același, aceeași*, plus scrierea frecventă fără *i* final.

2 *Limba romînă — Fonetică, vocabular, gramatică*, 1956, p. 136.

3 Acad. Iorgu Iordan, *Limba romînă contemporană*, p. 425. Alte construcții greșite se pot găsi semnalate și la p. 426 ș.a.

înţelegeam de ce miorlăia pisica atît de jalnic înainte de i-am dat cloroform" (p. 118), în loc de: „înainte de a-i fi dat cloroform".

Exemplele de forme greșite sau nerecomandabile întîlnite în exprimarea elevilor se pot înmulţi. Am considerat necesară semnalarea cîtorva, pentru a atrage atenţia tuturor cadrelor didactice asupra necesităţii cunoașterii aprofundate a gramaticii limbii romîne ca o obligaţie profesională, fără de care îndatorirea fiecăruia de a participa activ la acţiunea de cultivare a limbii în școală nu poate fi decît formală.

Normele ortografice și ortoepice nu sînt decît consecinţele aplicării consecvente a anumitor reguli de fonetică sau de morfologie. De aceea, în școală, trebuie să se pornească totdeauna de la regulile generale de fonetică sau morfologie.

Necunoașterea acestor reguli duce la multe ezitări. Unii elevi pronunţă și scriu *ușe, grije, plaje, fruntașe, uriașe*, în loc de *ușă, grijă, plajă, fruntașă, uriașă*, deoarece ignorează o regulă elementară de ortoepie. Din același motiv, alţii pronunţă *șea, șeade, jeale* etc., în loc de *șa, șade, jale* etc.

Necunoașterea acestor reguli duce la multe confuzii, care nu se pot înlătura decît prin multe exerciţii de pronunţie și de scriere.

Ori de cîte ori este posibil, este necesar ca diversele reguli de ortoepie și ortografie să fie explicate comparativ. Astfel, cuvinte ca *iepure, ieșire, ied, ieftin*, scrise cu diftongul *ie* se pot explica și înţelege mai bine în comparaţie cu *epocă, eră, eroism, examen, explozie*, arătîndu-se elevilor că acestea din urmă sînt niște neologisme, care și-au păstrat vocala iniţială nealterată.

Tot comparativ se poate explica pronunţia și scrierea unor cuvinte cu *ie* la începutul unei silabe care urmează după o vocală: *femeie, statuie, voie, proiect*, faţă de neologismele *alee, idee, coexistenţă* etc., în care *e* se păstrează nediftongat.

Cunoașterea diftongilor și a hiatului înlesnește pronunţia corectă a unor cuvinte, ca: *poet, poezie, alcool, zoologic, duel, menuet, fiinţă, știinţă, conștiinţă.*

Înţelegerea unora dintre formele mai sus-menţionate este mult înlesnită dacă elevii reuşesc să deosebească uşor neologismele de cuvintele moştenite din limba latină sau din limbile slave.

Întrucît aici nu se pot da liste de cuvinte, se recomandă studierea cu atenţie a lucrărilor de specialitate şi mai ales a *Îndreptarului ortografic, ortoepic şi de punctuaţie*, care stabileşte clar normele de pronunţie, obligatorii pentru toţi acei care vorbesc şi scriu limba romînă.

III. *Însuşirea corectă şi conştientă a vocabularului*

Cultivarea limbii nu implică numai cunoaşterea gramaticii şi formarea deprinderilor de folosire a regulilor gramaticale, ci şi însuşirea corectă şi conştientă a vocabularului, urmată de întrebuinţarea lui fără dificultăţi. Problema vocabularului elevilor trebuie examinată în funcţie de particularităţile de vîrstă şi individuale ale lor.

În general, vocabularul copiilor mici se îmbogăţeşte foarte repede. „Copilul care înainte de a împlini vîrsta de un an nu posedă mai mult de zece cuvinte simple („ta-ta", „ma-ma, „pa-pa" etc.), la doi ani cunoaşte 300—400 de cuvinte, iar la 3 ani circa 1 000 de cuvinte"[1]. Cu toate acestea „*limba* şi capacitatea de exprimare a preşcolarului sînt sărace şi naive: el vorbeşte în propoziţii simple, completîndu-şi exprimarea prin gesturi (foarte sugestive uneori şi în acord cu ideea exprimată)"[2]. Majoritatea cuvintelor folosite de preşcolari

---

[1] *Psihologia pedagogică*, manual pentru învăţămîntul superior, 1962, p. 65.

[2] Şt. Bîrsănescu şi G. Văideanu, *Educaţia estetică* E.S.D.P. 1961, p. 108.

aparțin fondului principal lexical, predominînd cuvintele concrete, adesea incorect pronunțate. Vocabularul lor se îmbogățește în mod diferit după mediul înconjurător, după particularitățile individuale și după influențele educative pe care le primesc înainte de a ajunge pe băncile școlii. Vocabularul se dezvoltă concomitent și în egală măsură cu gîndirea. Aceasta face posibilă trecerea la vîrsta școlară mică. În jurul vîrstei de 7 ani, „copilul stăpînește în linii generale lexicul de bază și structura gramaticală a limbii materne"[1] însușite firește în mod empiric și cu multe imperfecțiuni, după componența și gradul de cultură al mediului ambiant. O dată cu trecerea la vîrsta școlară mică, gîndirea și limbajul copilului se dezvoltă. „Dezvoltarea intelectuală a copilului se desfășoară în unitate indisolubilă cu dezvoltarea limbajului și îndeosebi a limbajului scris, care se însușește în școală. Deprinderile citit-scrisului lărgesc considerabil capacitățile cognitive ale copilului și sursele de îmbogățire a experienței individuale pe seama imensei experiențe sociale.

La începutul școlarității, gîndirea copilului are încă un pronunțat caracter *intuitiv*, fiind orientată spre rezolvarea problemelor concrete care apar în cursul activității. Noțiunile sale se bazează în primul rînd pe generalizarea însușirilor exterioare, specifice, dar neesențiale, ale obiectelor și fenomenelor"[2]. În această perioadă, școala are datoria nu numai să se preocupe de îmbogățirea vocabularului, de organizarea ideilor, de dezvoltarea posibilităților de exprimare orală și scrisă, ci și de remedierea unor neajunsuri în ceea ce privește pronunția și precizarea sensurilor.

Lecturile incluse în manualele școlare și cele extrașcolare, oricît de simple ar fi, discuțiile din clasă, exprimarea învățătorului etc. contribuie clipă de clipă la îmbogățirea vocabularului, la selectarea cuvintelor, la precizarea sensurilor anumitor cuvinte și la îmbogățirea lor

---

[1] *Psihologia pedagogică*, manual pentru învățămîntul superior, 1962, p. 66.

[2] *Psihologia pedagogică*, manual pentru învățămîntul superior, 1962, p. 67.

cu altele noi. Acest lucru nu se realizează decît parțial dacă nu se stimulează gîndirea elevilor, dacă nu se insistă asupra corectitudinii pronunției, asupra exactității sensului și mai ales asupra folosirii corecte a cuvintelor în vorbire.

Învățătorul nu va reuși să influențeze favorabil limbajul elevilor dacă el însuși nu va folosi un vocabular ales, dar adecvat vîrstei copiilor, corect și accesibil. Pronunția regională și folosirea unor cuvinte neliterare nu pot avea efecte constructive asupra școlarilor mici care nutresc adesea un adevărat cult pentru învățătorul lor. Nici chiar îndeplinirea tuturor recomandărilor de mai sus nu este suficientă. Învățătorul sau profesorul care predă la clasele mici trebuie să cunoască bine psihologia copilului și metodica predării la aceste clase. Numai ținînd seama de mediul în care trăiește și se dezvoltă copilul, de particularitățile lui individuale, de nivelul clasei la care predă, de lipsurile fiecărui elev în exprimare, un învățător bun va reuși treptat-treptat să îmbogățească vocabularul elevilor și să le formeze deprinderea de a se exprima corect și frumos. În primul rînd să aibă în vedere ce cunosc elevii și ce trebuie să învețe în plus în fiecare clasă, în ce măsură acest lucru este realizabil și prin ce metodă. Cheia succesului o asigură cunoașterea perfectă a clasei și a fiecărui elev, munca stăruitoare cu întregul colectiv și cu fiecare elev separat, combaterea tuturor greșelilor de exprimare, trezirea interesului și a dragostei pentru cuvîntul ales, clar, precis.

Școlarii de vîrstă mijlocie realizează deja un salt față de vîrsta anterioară. Evoluția lor între 11 și 14 ani este uriașă în comparație cu fazele următoare de dezvoltare fizică și psihică. La această vîrstă se dezvoltă mai mult decît în perioada anterioară gîndirea logică, posibilitățile de generalizare și abstractizare. „Limbajul se complică în ceea ce privește structura sintactică a frazei; inversiunile și metaforele sînt utilizate tot mai frecvent în vorbire. În mod corespunzător se dezvoltă și gîndirea; cu toate acestea, în asimilarea noțiunilor noi la diferite

materii de învățămînt, apare uneori confundarea notelor esențiale cu cele neesențiale"[1].

Predarea diverselor discipline prevăzute în planurile de învățămînt la un nivel superior în comparație cu cel din clasele mici asigură, concomitent cu însușirea noilor cunoștințe, și asimilarea unei terminologii științifice, specifice fiecărei discipline, la nivelul accesibilității elevilor. În orele de matematică, fizică, chimie, științe naturale, geografie etc., elevii dobîndesc cunoștințe noi și o dată cu acestea își îmbogățesc vocabularul cu termeni științifici specifici fiecărei discipline. Profesorii care predau diverse discipline științifice sau literare au datoria să explice clar și să oblige pe elevi să-și noteze toate cuvintele care exprimă noțiuni noi, analizînd, dacă este necesar, sensurile speciale luate de unele cuvinte uzuale atunci cînd se referă la un anumit domeniu științific. De exemplu: cuvîntul *curent* are la geografie un sens, la fizică altul și la literatură altul; *sare* are un sens la chimie și altul în vorbirea de toate zilele; *soare* are un alt sens la geografie decît în vorbirea obișnuită etc.

Deși îmbogățirea vocabularului și precizarea sensurilor cuvintelor constituie o obligație a tuturor profesorilor, rolul principal îl deține tot profesorul de limba și literatura romînă. În sprijinul său vine și programa școlară care prevede ca, în clasele V—VIII, să se ia contact direct cu multe din operele literare ale scriitorilor noștri clasici sau contemporani. În aceste clase, elevii trec la creații cu teme mai complicate, cele mai multe luate din operele poeților și ale prozatorilor celor mai reprezentativi ai literaturii romîne: N. Bălcescu, M. Eminescu, I. Creangă, I. L. Caragiale, G. Coșbuc, A. Vlahuță, B. Șt. Delavrancea, M. Sadoveanu, T. Arghezi etc. În felul acesta, elevii vin în contact nu numai cu opere de mare valoare artistică, ci și cu un vocabular mai variat, întîlnind un număr mare de cuvinte, necunoscute de ei. Citind și analizînd operele scriitorilor din diferite re-

---

[1] *Psihologia pedagogică*, manual pentru învățămîntul superior, 1962, p. 70.

giuni ale țării, ei întîlnesc unele regionalisme, arhaisme și neologisme. Abia acum mulți dintre ei vin în contact direct cu o parte din bogăția și varietatea sensurilor lexicului limbii romîne, începînd să înțeleagă în ce constă farmecul și armonia limbii artistice. Chiar dacă nu sînt în măsură să explice tot ceea ce simt, își formează încetul cu încetul gustul pentru limba aleasă a operelor literare.

În sprijinul muncii acesteia dificile vin chiar manualele școlare, care explică multe din cuvintele necunoscute de elevi.

Cum este și normal, multe dintre ele au o largă circulație și pot fi utilizate de elevi în vorbire, altele nu apar decît în operele literare și trebuie să fie cunoscute de ei pentru înțelegerea acestora. Pentru a-i ajuta, este bine ca profesorul să-i obișnuiască pe elevi să-și noteze toate cuvintele necunoscute într-un carnet-vocabular, de preferință în genul unor mici dicționare, grupate în ordine alfabetică. Unele cuvinte fac parte din vocabularul activ. Ele trebuie să fie învățate de elevi. În acest scop, profesorul trebuie să-i determine să formeze propoziții și fraze scurte în care să folosească aceste cuvinte, pentru a-i obișnui să le întrebuințeze corect. Indicat este ca profesorul însuși să scrie pe tablă toate cuvintele neînțelese, să le pronunțe el clar de mai multe ori și să-i pună pe elevi să le repete. În felul acesta, intuirea lor se face prin mai mulți analizatori, fapt care ușurează memorarea, reținerea și reproducerea lor.

Intenționînd să atragă atenția profesorilor asupra importanței pe care o au orele de limba romînă pentru dezvoltarea vorbirii, autorii manualelor școlare (cl. V—VII) au creat, aproape după fiecare lectură, un capitol de „exerciții de vorbire". Deși aceste exerciții au uneori un caracter mai general, referindu-se mai mult la conținut decît la formă, profesorii de limba romînă le pot completa cu altele noi în care să fie incluse unele din cuvintele explicate la paragraful destinat clarificării problemelor de lexic. Astfel la lecția *Așa s-a întîmplat la Bicaz* (cl. a V-a), apar explicate optsprezece cuvinte dintre care mai mult de trei pătrimi sînt cu totul

necunoscute pentru marea majoritate a copiilor: *panoramă, abis, benă, benist, cuvă, a se balansa, soluție, centură de siguranță, ezitare, rolă, a se bloca, postament, lapidar.* Explicarea lor cu prilejul analizei povestirii nu este suficientă, chiar dacă elevii ar avea curiozitatea să mai citească de cîteva ori lămuririle date la paragraful respectiv. La paragraful „exerciții de vorbire" apar numai patru întrebări:

1) Ce operații îndeplineau muncitorii din povestirea *„Așa s-a întîmplat la Bicaz?"*

2) Ce i s-a întîmplat lui Romanescu?

3) Cum l-au salvat muncitorii pe tovarășul lor?

4) Ce credeți voi despre faptele muncitorilor de la Bicaz?

Analizînd răspunsurile date de elevi la aceste întrebări, firește că profesorul va avea în vedere și în ce măsură elevii reușesc să utilizeze corect unele din cuvintele învățate la această lecție. S-ar putea însă ca mulți elevi să evite folosirea unor cuvinte, ca: *panoramă, abis, a se balansa, ezitare, a se bloca, postament, lapidar,* relatînd faptele cu cuvinte mai simple, cunoscute de ei. Firește că și faptul acesta nu poate fi dezaprobat, deoarece dovedește că ei pot exprima corect anumite idei, făcînd abstracție de vocabularul preferat de autor. În astfel de cazuri este bine ca profesorul să ferească pe elevi de simplificarea povestirii pînă la sărăcirea conținutului și a formei. De aceea, nu este rău să se formuleze un număr oarecare de întrebări ajutătoare pentru a-i determina pe elevi să folosească cel puțin o parte din cuvintele care le sînt necesare mai tîrziu: *panoramă, abis, a se balansa, soluție, fibră, ezitare, a se bloca, postament, lapidar.*

Revenindu-se asupra unor cuvinte de felul celor menționate aici, se va ajunge la memorarea și chiar la utilizarea lor fără nici un efort.

Cu toată varietatea lor, cuvintele explicate în manuale nu sînt suficiente pentru îmbogățirea vocabularului elevilor. Lecturile suplimentare și cele extrașcolare îi ajută să se familiarizeze tot mai mult cu limba literară, să îndrăgească exprimarea frumoasă și să încerce ei

înșiși să o folosească. Acest lucru nu este însă ușor de realizat dacă nu se formează deprinderi de exprimare prin cît mai multe exerciții și discuții în clasă sub conducerea profesorului.

Cultivarea interesului preadolescenților pentru lectură duce implicit și la îndrăgirea și folosirea unei limbi frumoase și corecte. Povestirile realiste, romanele de călătorii și de aventuri, povestirile științifice-fantastice (firește, mai ales cele realizate din punct de vedere artistic) exercită o puternică influență asupra imaginației preadolescenților, le stimulează gîndirea, îmbogățindu-le, o dată cu aceasta, și vocabularul.

Spre deosebire de al preadolescenților, „*limbajul* și *gîndirea* adolescenților se maturizează considerabil. Vocabularul lor se îmbogățește cu numeroși termeni științifici noi din diferite domenii — filozofie, economie politică, psihologie, logică etc., vorbirea devine mai expresivă și mai corectă. Elevii claselor superioare încep să acorde o atenție crescîndă stilului, formei literare a exprimării ideilor (atît în scris cît și oral)"[1].

Cu toate acestea și vocabularul școlarilor de vîrstă mare (cl. VIII—XI) marchează numeroase lacune, iar exprimarea, multe stîngăcii și imperfecțiuni. În lucrările scrise de la examenele de admitere în clasa a VIII-a sau de la examenul de maturitate, în tezele și extemporalele elevilor, în compunerile lor la literatură apar încă multe greșeli de exprimare sau de ortografie pe care școala medie are datoria să le înlăture.

Înlăturarea acestor lipsuri în școlile medii este un imperativ categoric pentru toate cadrele didactice, indiferent ce disciplină predau. Profesorilor de istorie, de economie politică, de socialism, de logică etc. nu le este îngăduit să parcurgă materia fără a explica toate noțiunile noi în așa fel, încît fiecare elev să-și însușească terminologia adecvată. Un rol aparte revine profesorilor de limbi străine. Predînd limba latină, limba franceză sau limba rusă, profesorii de specialitate trebuie să

---

[1] *Psihologia pedagogică*, manual pentru învățămîntul superior, 1962, p. 72.

pornească de la convingerea că în predarea acestor limbi nu se urmărește numai însușirea lor, ci și stabilirea tuturor apropierilor posibile cu gramatica sau lexicul limbii romîne. Prin însușirea conștientă a vocabularului fiecărei limbi se poate realiza atît memorarea și reținerea lui mai ușor cît și înțelegerea clară a multor cuvinte din limba romînă.

Rolul hotărîtor îl deține însă tot profesorul de literatură romînă, care trebuie să găsească toate posibilitățile de a forma și de a cultiva dragostea elevilor pentru o limbă frumoasă, corectă și expresivă. În acest scop, el se poate folosi de operele literare prevăzute pentru analiza literară în clasă, de lectura suplimentară și extrașcolară a elevilor, de rezumatele și compunerile pe care le fac, de referatele dezbătute în cercurile de limba romînă sau de micile creații citite în cenaclurile literare, de expunerile făcute în orele de curs și de discuțiile organizate sau chiar neorganizate, de orele de gramatică sau de control al lecturii etc. pentru a combate și a corecta chiar cele mai mici greșeli de exprimare și de folosire a vocabularului. Acest lucru trebuie făcut însă cu răbdare. Corectarea unor greșeli constatate în exprimarea elevilor este bine să nu aibă caracterul unei simple interdicții sau al unei intervenții incidentale, ci să fie însoțită de toate lămuririle necesare de ordin gramatical, lexical sau stilistic.

Lucrul acesta cere cîteva condiții din partea profesorului: mai întîi, o temeinică documentare lingvistică, apoi, tact și răbdare, stăruință și înțelegere față de lipsurile și posibilitățile elevilor.

Profesorul de limba romînă are și datoria să-i obișnuiască pe elevi să folosească dicționarele: *Dicționarul limbii romîne literare contemporane, Dicționarul limbii romîne moderne, Dicționarul de neologisme* de F. Marcu și C. Maneca.

În clasele mari (a X-a și a XI-a), o dată cu inițierea în mînuirea dicționarelor se pot urmări și alte obiective. Astfel, în școala medie li se vorbește elevilor despre formarea limbii romîne și despre influențele exercitate

de diverse limbi asupra acesteia de-a lungul secolelor. Elevii acceptă toate acestea ca date pe care trebuie să le rețină. Mulți memorează și cifre care reflectă proporția cuvintelor moștenite din limba latină, a slavonismelor, a neologismelor etc., dar probe mai convingătoare nu li se aduc. Pentru aceasta există două posibilități: 1) să se analizeze cîteva texte literare, grupîndu-se în rubrici separate cuvintele după etimologia lor, 2) să se ia un număr oarecare de cuvinte din *Dicționarul limbii romîne moderne* și să se grupeze după etimologii. Procedeul al doilea, pe care eu însumi l-am experimentat cu mai multe clase, mi se pare mai indicat decît primul și mai ușor de realizat. În acest scop, se poate repartiza fiecărui elev un număr de cuvinte din *Dicționarul limbii romîne moderne* care dă și etimologiile — aproximativ 30—40 de cuvinte de elev. Se explică apoi semnificația abrevierilor care premerg etimologiile (*lat.* — cuvinte moștenite din limba latină; *lat. lit.* — neologisme provenite din cuvinte latine; *fr.* — neologisme de origine franceză; *it.* — neologisme din limba italiană; *slav.* — cuvinte provenite din vechea slavă; *sîrb.* — cuvinte provenite din limba sîrbă; *tc.* — cuvinte din limba turcă; *ngr.* — din neogreacă; *magh.* — din limba maghiară etc., cele fără nici o abreviere reprezentînd formațiuni romînești). Se cere apoi fiecăruia să stabilească numeric cîte cuvinte din cele repartizate lui se încadrează în fiecare grupă. Pentru aceasta li se lasă timp de lucru cîteva săptămîni, spre a avea răgaz să mai răsfoiască dicționarul și să se familiarizeze cu folosirea lui. Cifrele parțiale obținute de fiecare elev se pot centraliza și totaliza. În felul acesta se poate dobîndi procentul pentru fiecare categorie de cuvinte din vocabularul limbii romîne. Firește că aceste date sînt relative, în măsura în care numărul de cuvinte clasificate este mai mic sau mai mare, totuși, pe baza lor, se pot trage anumite concluzii edificatoare pentru elevi. În același timp, procedeul ajută la înțelegerea justă a componenței vocabularului limbii romîne, la studierea limbii, la

trezirea interesului pentru consultarea dicționarului, la familiarizarea cu acestea.

Chiar dacă nu întreprinde astfel de mici încercări de studiere a lexicului limbii romîne, profesorul de limba romînă are datoria să-i familiarizeze pe elevi cu mînuirea dicționarelor și să-i determine să le folosească ori de cîte ori au nevoie.

* * *

Lexicul prezintă la unii elevi ai claselor mari și alte aspecte: goana după neologisme sau cuvinte „bombastice" sau oarecare tendință spre limbajul argotic. Mulți dintre ei preferă însă cuvîntul ales, manifestînd interes pentru sensul figurat. Goana după neologisme sau după cuvinte „bombastice" poate fi uneori o formă de afirmare a individualității, alteori rezultatul lecturii revistelor sau a anumitor studii de critică literară. Unii elevi țin cu orice preț să-și dovedească superioritatea față de colegii lor și prin utilizarea unui număr mare de astfel de cuvinte. Tendința aceasta este bine să fie combătută, mai ales dacă prin aceasta se încearcă a se ascunde sărăcia de idei. Profesorul de limba romînă este cel dintîi care poate și are toate mijloacele să convingă pe elevi cît de importantă este concordanța dialectică dintre fond și formă, dintre conținut și mijloacele de realizare a acestuia. Nici de data aceasta nu este recomandabil să se facă uz de dezaprobarea categorică. Dimpotrivă, este necesar și fructuos ca elevul să fie convins de superioritatea limbii și a stilului care reflectă într-o formă adecvată un conținut bogat. Pentru aceasta se pot compara între ele diferite compuneri ale elevilor sau unele articole din revistele noastre literare cu cele ale lui M. Sadoveanu din volumele *Mărturisiri* și *Evocări*, cu ale lui Camil Petrescu din volumul *Opinii și atitudini* sau cu ale altor scriitori mari. Din analiza lor comparativă se pot desprinde concluzii edificatoare. În nici un caz nu este indicat să se încurajeze astfel de tendințe, mai cu seamă atunci cînd folosirea unor neologisme este defectuoasă.

În ceea ce privește înclinația spre vulgar sau argotic, ea provine de obicei „din insuficienta cultură"[1], din lipsa unei elementare educații sau dintr-o puternică influență negativă a mediului înconjurător.

Astfel de înclinații se pot remedia ușor printr-o muncă susținută și mai ales prin educația estetică a elevilor în orele de curs și în afara orelor de curs.

Un mijloc eficace de educație estetică sînt analizele literare în care se insistă asupra frumuseții ideilor, subliniindu-se suficient diversele mijloace artistice de comunicare cît mai sugestivă a conținutului. La astfel de analize se pretează multe dintre operele literare în proză prevăzute de programele școlare, dar mai ales creațiile marilor noștri poeți: M. Eminescu, G. Coșbuc, Șt. O. Iosif, O. Goga, G. Topîrceanu, T. Arghezi, M. Beniuc ș.a. Un fragment ca acesta din M. Eminescu oferă posibilități multiple de dezvoltare a gustului pentru nebănuitele subtilități ale limbii noastre literare:

De treci codrii de aramă, *de departe vezi* albind
Ș-auzi mîndra glăsuire *a pădurii* de argint.
Acolo, lîngă izvoară, *iarba pare de* omăt,
Flori albastre tremur ude *în văzduhul* tămîiet;
Pare-că și trunchii vecinici poartă suflete *sub coajă,*
Ce suspină printre ramuri cu a glasului lor vrajă.
Iar în mîndrul *întuneric al pădurii* de argint
Vezi izvoare zdrumicate *peste pietre* licurind.
Ele trec cu harnici unde și suspină-*n flori* molatic,
Cînd coboară-n ropot dulce *prin* tăpșanul prăvălatic...

(*M. Eminescu* — Călin (File din poveste)

În puține texte sînt aglomerate atîtea epitete de o varietate și frumusețe rară: *de aramă, albind, mîndra, de argint, de omăt, albastre, tămîiet, vecinici, mîndrul, zdrumicate, licurind, harnici, molatic, dulce, prăvălatic,* atîtea cuvinte care în vorbirea curentă par obișnuite aici capătă un sens nou, adînc, sugestiv. Pentru Eminescu undele *tremur*, copacii *poartă suflete*, care *suspină*, așa

---

[1] Șt. Bîrsănescu și G. Văideanu, *Educația estetică*, 1961, p. 114

cum *suspină* și izvoarele. Cuvinte, ca: *glăsuire, izvoară, unde, trunchii, vrajă, ropot, tăpșanul* ș.a. dau un farmec neobișnuit limbii poetului atît prin raritatea lor cît și printr-o măiestrită alăturare a unor forme regionale: *izvoară, omăt, tămîiet, zdrumicate, licurind* ș.a., cu neologisme, ca: *unde, vrajă* sau cu cuvinte obișnuite: *codru, pădure, iarba, flori, văzduhul, întuneric, izvoare* ș.a.

Exemple de felul acesta s-ar putea cita pe cîteva sute de pagini; poate tot atît de multe cît de mare și de variat este numărul operelor indicate în programele școlare pentru analiza literară.

Elevul care va îndrăgi limba și exprimarea marilor făuritori ai limbii noastre literare va renunța fără constrîngere atît la limbajul argotic cît și la cel „bombastic" sau special căutat. Uneori situația se poate remedia și prin antrenarea elevilor cu aceste tendințe în acțiuni serioase și de răspundere sau prin îndrumarea lor spre unele lucrări literare personale, în limita posibilităților și aptitudinilor fiecăruia. În orice caz, trebuie stimulat interesul manifestat de majoritatea elevilor ultimelor clase ale școlii medii pentru forma îngrijită.

Cizelarea limbii și găsirea expresiei celei mai potrivite sînt strîns legate de problema sinonimelor, a polisemiei și mai ales de o serie de noțiuni de stilistică pe care elevii și le pot însuși ușor din analizele literare ale operelor care se studiază în școală. Rolul hotărîtor îl deține însă lectura bogată, selectată, din marile creații ale literaturii romîne și universale, în original sau în traduceri bune. Interesul pentru sensurile figurate îl trezește în special poezia, care se caracterizează în primul rînd prin utilizarea cuvintelor cu astfel de sensuri.

Elevii școlilor medii învață în orele de teorie a literaturii despre: epitet, comparație, metaforă, metonimie, sinecdocă, alegorie, personificare, hiperbolă, dar greu reușesc să le recunoască într-un text dat. Drept epitete sînt luate de obicei aproape toate adjectivele calificative, metaforele se confundă cu comparațiile, metonimiile și sinecdoca rar pot fi recunoscute și numai cu ajutorul profesorului. Nepriceperea elevilor este justificată în parte de dificultățile pe care le ridică în mod

curent înseşi figurile de stil studiate de ei, însă cauza principală o constituie insuficientele analize stilistice. Deseori analizele literare se reduc la stabilirea temei şi a ideii, urmată de relatarea detaliată a subiectului. Pentru analiza mijloacelor artistice rămîn adesea puţine minute în care se fac unele aprecieri generale şi vagi, sau se discută cîteva epitete — şi acestea îndoielnice. Dacă elevii reuşesc să recunoască fără dificultăţi comparaţiile din versurile:

Şi ca nouri *de aramă şi* ca ropotul *de grindini,*
Orizonu-ntunecîndu-l, vin săgeţi de pretutindeni,
Vîjîind ca vijelia *şi* ca plesnetul *de ploaie...*

(M. Eminescu — *Scrisoarea III)*

cu greu vor recunoaşte metaforele din versurile:

Toată floarea *cea vestită a întregului Apus,*
Tot ce stă în umbra crucii, *împăraţi şi regi s-adună*
Să dea piept cu uraganul *ridicat de semilună...*
Fulgerele *adunat-au contra* fulgerului *care*
În turbarea-*i furtunoasă a cuprins pămînt şi mare...*

(M. Eminescu — Scrisoarea III)

Cultivîndu-le interesul pentru înţelegerea sensurilor figurate, pentru diversele figuri de stil întîlnite în textele literare, profesorul de literatură ajunge la formarea dragostei pentru limba frumoasă şi expresivă, pe care se vor strădui să şi-o însuşească şi elevii.

Însuşirea conştientă a vocabularului în orele de limbi străine

Prin însăşi structura sa, vocabularul limbii romîne oferă o mare varietate de cuvinte: unele moştenite din limba latină, altele pătrunse de-a lungul epocilor mari de dezvoltare a limbii romîne. Din prima categorie fac parte în special cuvintele din fondul principal lexical. În a doua se includ numeroase cuvinte din

fondul principal lexical — mai ales cuvintele de origine slavă —, dar și cele mai multe neologisme, pătrunse în limba noastră direct din unele limbi moderne — de exemplu, din limba franceză, germană, italiană, rusă — sau prin intermediul altei limbi — de exemplu, unele neologisme ca *administrație, ofițer, constituție* etc., care, deși sînt de origine franceză, au pătruns în limba romînă prin intermediul limbii ruse.

Din categoria a doua fac parte și termenii științifici și tehnici de origine mai nouă, majoritatea de circulație internațională. Numărul mare al acestora, ca și al altor neologisme cu circulație largă în limba noastră literară, cer din partea tuturor cadrelor didactice o atenție specială.

Fiecare oră de curs poate să aducă elemente noi care să-i ajute pe elevi să înțeleagă mai bine și să rețină mai ușor multe cuvinte noi, asimilabile, fără dificultăți, dacă sensurile lor sînt precizate clar, dacă se stabilesc legături necesare între sensurile cuvintelor din limba romînă și etimonul acestora.

Profesorii de limba franceză, de limba germană, de limba rusă, dar mai ales cei de limba latină au datoria să urmărească în primul rînd completarea și consolidarea unor cunoștințe de gramatică, dar mai ales clarificarea multor probleme de lexic și îmbogățirea continuă a vocabularului elevilor.

Programele școlare formulează clar și categoric obligația tuturor profesorilor de limba latină de a acorda multă atenție îmbogățirii vocabularului elevilor prin orice formă de activitate organizată, dar mai ales în orele de curs:

„Însușirea sistematică a vocabularului va fi o preocupare continuă, insistîndu-se mai ales asupra cuvintelor din fondul principal lexical al limbii latine, care să fie, pe cît posibil, legate de corespondentul lor din limba romînă. Se vor evita etimologiile care cer cunoștințe filologice și se vor face numai acele apropieri cu limba romînă care se impun pentru înțelegerea termenilor respectivi. Comparația între sensul cuvintelor

latine şi cel al cuvintelor din limba romînă este foarte utilă, folosind precizării vocabularului în ambele limbi"[1]. Aplicarea acestor indicaţii în munca de fiecare zi a profesorului se face mai mult sporadic şi uneori formal. Prin însăşi natura sa, limba latină oferă elevului posibilitatea să recunoască, fără nici o dificultate, originea multor cuvinte din fondul principal lexical al limbii romîne sau a unui mare număr de neologisme destul de frecvent folosite în limba literară. În general, aceste cuvinte sînt traduse în manuale prin corespondentele lor neologistice din limba romînă, iar profesorii de limba latină se limitează de obicei la ceea ce dau manualele, fără nici o explicaţie suplimentară. Elevii învaţă cuvintele respective, precum şi corespondentele lor din limba romînă fără să cunoască exact conţinutul şi sensurile lor, adesea destul de abstracte. Prin aceasta însă nu se realizează progrese prea mari în însuşirea conştientă a vocabularului.

În cursul primului trimestru al anului 1960—1961, am făcut următoarea cercetare la două clase paralele a VIII-a, la orele de limba latină. Într-una din clase — clasa a VIII-a B — în orele de curs am dat numai traducerea din manual a cuvintelor noi. În clasa a VIII-a D, am insistat nu numai asupra traducerii anumitor cuvinte latineşti prin corespondentele lor din limba romînă, ci am stabilit şi alte sensuri ale acestora. După aproximativ două luni de predare, am făcut un sondaj pentru a vedea în ce măsură au reuşit elevii celor două clase să-şi îmbogăţească vocabularul, sau în ce măsură reuşesc ei să înţeleagă anumite cuvinte întîlnite în textele studiate.

În acest scop, am luat 30 de cuvinte din limba romînă destul de folosite de elevi, adesea fără să le cunoască sensul exact. Am luat 17 substantive: *glorie, patrie, amic, muză, serv, discipol, librărie, agricultor, vestigiu, edificiu, gladiator, ornament, vilă, pluviometru, nud, precept* şi *virtute*; 6 adjective: *superb, atent, fecund, variat, vast, urban*; şi 7 verbe: *a onora, a sacri-*

---

[1] *Programa de limbă latină pentru clasele VIII—XI*, 1961, p. 6.

fica, a orna, a delecta, a iriga, a edifica, pe care le-am dictat pe rînd elevilor, cerînd să precizeze îndată sensul fiecăruia.

Statistica arată că şi la clasa la care s-au dat lămuriri mai ample, clarificîndu-se toate sensurile cuvintelor, au apărut multe greşeli sau confuzii.

Statistic s-au obţinut următoarele date:

Cuvintele date	La cl. a VIII-a B=39 de elevi					La cl. a VIII-a D=40 de elevi				
	corect	greşit	incomplet	confuz	nimic	corect	greşit	incomplet	confuz	nimic
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
a onora	24	5	2	3	5	30	3	4	2	1
a sacrifica	31	3	—	1	4	35	—	2	2	—
glorie	6	20	3	6	4	23	10	4	3	—
patrie	17	2	17	—	3	30	—	6	4	—
amic	39	—	—	—	—	40	—	—	—	—
muză	10	3	12	3	11	35	—	3	2	—
a orna	28	1	2	2	7	34	—	3	3	—
a delecta	19	5	—	1	14	32	—	4	2	2
serv	23	—	—	4	12	37	—	3	2	—
superb	30	1	6	1	1	35	—	3	2	—
atent	13	2	1	6	16	34	—	2	2	4
discipol	13	6	—	1	19	33	—	4	2	1
librărie	19	2	1	8	9	40	—	—	—	—
agricultor	33	—	—	—	6	40	—	—	—	—
fecund	22	3	2	1	11	33	1	2	4	—
variat	30	4	—	1	4	32	1	4	2	—
vestigiu	8	1	—	—	30	30	2	6	1	1
edificiu	26	7	—	2	4	35	—	3	1	1
ornament	27	3	—	5	4	38	—	2	—	—
gladiator	15	5	9	5	5	37	—	1	2	—
a nara	24	1	—	1	13	36	1	1	2	—
vilă	15	—	17	6	1	30	—	6	3	1
a iriga	20	—	9	5	5	34	—	3	2	1
pluviometru	26	2	4	1	6	33	1	2	—	1
nud	27	2	1	1	8	36	1	2	—	1
vast	33	1	1	3	1	39	—	1	—	—
urban	17	14	—	2	6	31	—	2	4	1
precept	3	7	1	—	28	21	3	6	8	2
a edifica	1	31	—	1	6	25	5	4	3	3
virtute	1	18	3	4	13	18	12	3	4	3

Explicația acestui fapt rezidă în folosirea unilaterală a unor procedee. După efectuarea anchetei, mi-am dat seama că numai explicarea sensurilor nu este suficientă. Pentru a asigura înțelegerea justă a sensurilor cuvintelor mai sînt necesare și alte măsuri ca:

1) Cuvintele pe care profesorul își propune să le transmită elevilor să se folosească într-un context. Învățarea lor teoretică încarcă adesea memoria. Dacă însă aceste cuvinte sînt folosite într-o propoziție sau într-o frază, se asigură justa înțelegere a sensurilor și se formează deprinderea de a se întrebuința în vorbirea curentă. Or, scopul pentru care se învață anumite cuvinte este tocmai acela de a le putea întrebuința fără nici un efort în exprimarea unor idei.

2) Aceste cuvinte să se consemneze într-un carnețel special sau la sfîrșitul caietelor de teme, deoarece elevii nu memorează toate sensurile. Uneori le rețin greșit sau numai în parte. Fără a împovăra pe elevi și fără a se abate de la scopul principal al lecției, profesorul poate foarte bine să se ocupe și de aceste detalii utile pentru îmbogățirea vocabularului elevilor.

3) Să se revină din cînd în cînd asupra sensurilor unor cuvinte mai grele cu prilejul discutării altor cuvinte, prin asociere cu acestea, sau cu prilejul discutării altor probleme, în cadrul anumitor ore de curs. Reluarea acestor cuvinte nu trebuie să aibă însă caracterul unei verificări din materia parcursă, ci să se lege organic de predarea altor noțiuni.

4) Să se cunoască, atunci cînd este necesar, nu numai sensurile proprii ale cuvintelor, ci și cele figurate.

Astfel, pentru verbul *a sacrifica* s-au dat sensuri ciudate, ca: „a pierde ceva cu un scop", „a da ajutor pentru ceva", „a servi pe cineva", „a face un efort"; pentru *a onora:* „a-l decora cu un titlu mare", „a mări pe cineva", a-i da un titlu mare", „să respecți", „a face cinste unui om", „a felicita", „a cinsti un obiect sau o ființă"; pentru *a delecta:* „delicat", „gingaș", „a înfrumuseța vederea", „a odihni (intelectual)", „place", „a-i place un lucru", „a mîngîia". După unii elevi, *pluviometru* înseamnă: „aparat de măsurarea temperaturii

apei", „aparat de măsurat fluviile", „aparat cu care se măsoară intensitatea apei"; *urban* (scris și *urpan* sau *urbant)* înseamnă: „regiune", „sătesc", „oraș de provincie", „provincial", orășel", „subordonat", „gară", „periferie", „interior"; cuvîntul *atent* înseamnă „foarte cuminte", „ascultător", „disciplinat", „privitor"; *discipol* (scris și *discipor* sau *discibol*) înseamnă: „mare", „rău", „fioros", „disciplină", „urmaș", „simbol"; cuvîntul *virtute:* „glorie", „fapt măreț", „statuie", „mîndrie", „onoare", „luptă", „ceva care este propriu unui popor", „măreție", „cavitate", „reușită"; *fecund*: „adînc", „inferior"; *ornament:* „un lucru lucrat de mînă", „împodobit", „sculptat", „frumos", „sculptură într-un corp"; *variat* înseamnă: „mult", „răspîndit"; *librărie:* „locul unde se *poate* cumpăra rechizite școlare; „de unde se eliberează rechizite școlare" (sensul este legat de *a elibera,* nu de *liber-carte*), „loc de vînzare a diferitelor lucruri", „centrul de difuzare a cărții"; *precept:* „preceptor (pentru perceptor), „înțelept", „înțeleg"; *edificiu:* „clădire de artă", „măreț", "ridicătură", „ruine", „dificil".

Lista aceasta s-ar putea întinde mult. Importantă este nu ingeniozitatea unor elevi și dezorientarea lor cînd li se cere să explice anumite cuvinte pe care nu le înțeleg, deși uneori le folosesc chiar ei sau, în orice caz, le aud în exprimarea orală sau le întîlnesc în cărțile citite, ci concluziile ce se pot desprinde din aceste greșeli.

Prima concluzie, și poate cea mai importantă, este faptul că studiul limbii latine în școala medie nu-și justifică pe de-a-ntregul utilitatea dacă nu contribuie efectiv la precizarea sensurilor unor cuvinte, dacă nu-i ajută pe elevi să-și clarifice unele noțiuni, să-și îmbogățească vocabularul.

A doua concluzie, nu mai puțin importantă decît prima, constă în aceea că profesorul de limba latină trebuie să urmărească, în fiecare oră de curs, să aducă ceva nou în vederea îmbogățirii vocabularului prin cuvinte sau prin sensuri noi.

Din aceasta se desprinde o altă concluzie. Elevii nu vor reuşi să reţină uşor nici cuvintele latineşti, nici pe cele romîneşti, dacă nu vor fi lămurite de fiecare dată cît mai multe dintre sensurile cuvintelor romîneşti prin care se traduc cele latineşti şi dacă nu se va sublinia modul cum anumite cuvinte latineşti au contribuit la formarea unor cuvinte ale limbii romîne. Pentru aceasta nu este nevoie să se facă neapărat etimologia cuvîntului. Este suficient dacă se face apel la judecata elevilor pentru a recunoaşte uşor prezenţa unor cuvinte latine nu numai în cuvintele din fondul principal lexical, ci şi în multe din neologismele utile şi frecvent întrebuinţate în limba romînă.

* * *

Constatările făcute cu prilejul sondajului amintit, diferitele concluzii desprinse din conversaţiile cu elevii, din examinarea atentă a modului cum se exprimă aceştia, din cercetarea lucrărilor scrise la concursul de admitere în clasa a VIII-a a şcolii medii, şi studierea minuţioasă a programelor şi a manualelor şcolare duc la posibilitatea închegării unui sistem de măsuri şi procedee necesare îmbogăţirii vocabularului elevilor în decursul celor patru ani ai cursului mediu.

Trebuie însă procedat diferenţiat pentru clasele a VIII-a şi a IX-a faţă de clasele a X-a şi a XI-a, ţinînd seama de anumite considerente de ordin psihologic şi pedagogic şi mai ales de structura însăşi a programelor şi a manualelor şcolare.

Din punct de vedere psihologic, elevii claselor a VIII-a şi a IX-a se găsesc în faza de tranziţie de la preadolescenţă la adolescenţă, prezentînd şi particularităţi ale ambelor perioade din dezvoltarea lor intelectuală. În faza aceasta de tranziţie, cu oscilaţii într-o direcţie sau în alta, elevii se bazează încă mult pe memorie, deşi dezvoltarea gîndirii logice se accentuează în detrimentul celei dintîi. Din punct de vedere pedagogic, etapa aceasta de tranziţie este o perioadă

de masivă acumulare cantitativă, datorită receptivității elevilor. Cu aceasta corespunde și structura programei școlare și a manualelor pentru clasele a VIII-a și a IX-a.

Elaborate pe baza unei programe axate pe aceste principii, manualele de limba latină pentru clasele a VIII-a și a IX-a oferă multiple posibilități de a stabili nenumărate legături între fondul principal lexical al limbii romîne și limba latină și de a îmbogăți vocabularul elevilor cu numeroase cuvinte noi, avînd ca punct de plecare unele cuvinte latine destul de rațional distribuite în lecturile cuprinse în manuale.

Din analiza atentă a fiecărei lecturi se desprinde clar că indicațiile programei au fost în mare măsură realizate.

Pentru a nu lăsa hazardul să hotărască de ce aspecte ale vocabularului se va ocupa în fiecare oră de curs, este necesar ca profesorul să-și planifice întreaga materie a claselor a VIII-a și a IX-a în așa fel încît să poată contribui efectiv la precizarea și îmbogățirea vocabularului elevilor. În primul rînd, este bine să fie notate cuvintele latine asupra cărora insistă în fiecare lecție. Întrucît pentru îmbogățirea vocabularului elevilor avem nevoie și de alte amănunte, se pot întocmi și tabele separate pe clase (a VIII-a și a IX-a) cu toate cuvintele latinești care pot ajuta la însușirea de către elevi a unor neologisme, la cunoașterea exactă a anumitor sensuri, la înțelegerea justă a unor cuvinte uzuale, la stabilirea unor sinonime atît de necesare pentru a ajuta pe elevi să-și formeze o exprimare variată. Este vorba nu numai de neologismele derivate direct din anumite cuvinte latinești, ci și de cuvinte noi la baza cărora stau aceste cuvinte.

Este necesar să se menționeze în tabel unele sinonime, chiar atunci cînd corespondentul romînesc din traducerea dată în manual se folosește întocmai, deoarece nu trebuie pierdut din vedere că elevii nu rețin totdeauna aspectul sinonimic al unor cuvinte și utilitatea lor.

Dau în continuare tabelul întocmit la clasa a VIII-a, cu formele gramaticale date în manual și cu traducerile date de autorii manualului la fiecare lecție pentru nevoile didactice:

Lecția	Cuvîntul latinesc și traducerea lui	Neologismele și sinonimele lor
Lecția a II-a	*honoramus*-onorăm *sacrificamus*-sacrificăm *gloria*-glorie *patria*-patrie	a onora (*sin.* a cinsti) a sacrifica (*sin.* a jertfi) glorie (*sin.* — mărire) patrie
Lecția a IV-a	*silva*-pădure *amica*-prietenă *musa*-muză	silvic, silvicultură, silvicultor amic (ă) (*sin.* prietenă) muză
Lecția a V-a	*hortus*-grădină *ornant*-împodobesc *delectant*-desfată *oculus*-ochi *servus*-sclav *superbus*-trufaș	horticol, horticultură, horticultor a orna (*sin.* a împodobi) a delecta (sin. a desfăta) ocular, oculist serv, servitute superb (*sin.* foarte frumos)
Lecția a VI-a	*puer*-copil *attente*-cu atenție	pueril, puericultură atent
Lecția a VII-a	*faber*-muncitor *discipulus*-școlar *liber*-carte	fabrică, fabricant discipol (*sin.* învățăcel) librărie, librar
Lecția a VIII-a	*agricola*-agricultor *industrius*-iscusit *fecundus*-roditor	agricultor (*sin.* plugar), agricultură, agricol industrie, industrial fecund (*sin.* roditor), fecunditate
Lecția a IX-a	*varius*-variat *vestigium*-urmă *aedificium-clădire* *instrumentum*-unealtă *ornamentum*-podoabă *gladius*-sabie	variat (*sin.* felurit) varietate, variabil vestigiu (*sin.* urmă) edificiu (*sin.* clădire mare, impunătoare) instrument, instrumental ornament (*sin.* podoabă), ornamenta, ornamental gladiator
Lecția a X-a	*antiquum*-vechi *terra*-pămînt *narrat*-povestește	antic, antichitate, antică terestru, a ateriza, aterizare, țară a nara (*sin.* a povesti), narativ, narațiune
Lecția a XII-a	*rusticus*-țăran *villa*-fermă *irrigo*-ud	rustic (*sin.* țărănesc, de la țară, necioplit, nešlefuit), vilă iriga, irigare, irigabil

Lecția	Cuvîntul latinesc și traducerea lui	Neologismele și sinonimele lor
Lecția a XIII-a	*pluvia*-ploaie	pluviometru, pluvial, pluviograf, pluviometrie
	diluvium-revărsare	diluviu, diluvian
	vastus-vast	vast (*sin.* foarte întins), vastitate
	nudus-gol, nud	nud, nuditate (*sin.* gol)
Lecția a XIV-a	*urbs*-oraș	urban, urbanitate (*sin. fig.* civilizat), urbanism
	praeceptum-învățătură	precept (*sin.* principiu, normă), preceptor
	virtus-virtute	virtute
	aedificare-a clădi	a edifica (*sin.* a lămuri)
	labor-muncă	laborios
Lecția a XV-a	*diversus*-deosebit	divers (*sin.* deosebit), diversitate
	sidus-constelație	sideral
	aquila-vultur	acvilă, acvilin
	nomen-nume	nominal
Lecția a XVI-a	*avis*-pasăre	avion, avicol, avicultură
	vox-sunet	vocal, vocală, vocalie, vocaliza
	feles-pisică	felin
	insidiae-curse	insidios
	perniciosus-periculos	pernicios (anemie pernicioasă), periculos
	auris-ureche	auricol, auricular
Lecția a XVII-a	*infinitus*-nesfîrșit	infinit (*sin.* nesfîrșit)
	probare-a dovedi	a proba (*sin.* a dovedi)
Lecția a XVIII-a	*lustrare*-a lumina	lustru (lustră)
	munus-slujbă	remunerație (*sin.* plată, salariu), remunerare, remuneratoriu
	exercere-a practica	a exercita
	inventator-născocitor	inventator
	praesidere-a fi în frunte	a prezida, prezident, prezidiu
	sacer-închinat	sacru (*sin.* sfînt)
Lecția a XIX-a	*mausoleum*-mausoleu	mausoleu
	illustris-vestit	ilustru (*sin.* vestit)
	admirabilis-admirabil	admirabil, admirație
	perfectus-lucrat	perfect (*sin.* desăvîrșit)
	fidelis-credincios	fidel (*sin.* credincios)

Lecția	Cuvîntul latinesc și traducerea lui	Neologismele și sinonimele lor
Lecția a XX-a	*ferox*-sălbatic *sedes*-așezare *civis*-cetățean *atrox*-crunt	feroce sedentar civic, civil atroce (*sin.* sălbatic)
Lecția a XXI-a	*navis*-corabie *honor*-onoare	navă (*sin.* corabie), naval onoare (*sin.* cinste), onorabil
Lecția a XXII-a	*praetor*-pretor	pretor
Lecția a XXIII-a	*terror*-groază	teroare, terorist, terorism, a teroriza
Lecția a XXV-a	*pronuntiabantur*-erau pronunțate *amor*-iubire	a pronunța (*sin.* a rosti) amor (*sin.* iubire)
Lecția a XXVI-a	*occidentalis*-de apus *domesticus*-domestic *collum*-gît	occidental (*sin.* apusean) domestic (*sin.* de casă), domestici colier
Lecția a XXIX-a	*verus*-adevărat	veridic, veridicitate
Lecția a XXX-a	*recito*-recit *celeber*-vestit	a recita celebru (*sin.* vestit), celebritate
Lecția a XXXI-a	*epistula*-scrisoare *consilium*-sfat *maximus*-cel mai mare	epistolă (*sin.* scrisoare), epistolar consiliu, consilier, a consilia maxim, maximal
Lecția a XXXII-a	*societas*-alianță *dividere*-a împărți *tangere*-a atinge	societate, societar a diviza (*sin.* a împărți) divizibil, divizor tangibil și intangibil
Lecția a XXXIII-a	*sociabilis*-sociabil *pectus*-piept *humanus*-omenesc	sociabil pectoral uman, umanitate, umanism
Lecția a XXXIV-a	*colloquium*-convorbire *hospes*-oaspete *probitas*-cinste	colocviu oaspete (*sin.* musafir) probitate (*sin.* cinste)
Lecția a XXXV-a	*studium*-preocupare *stabilis*-statornic *servare*-a păstra *studiosus*-doritor	studiu, a studia stabil, stabilitate, a stabiliza a conserva, a rezerva studios

Am ales pentru clasa a VIII-a 108 cuvinte, deși s-ar fi putut lua și altele. M-am limitat numai la atît, deoarece consider că importantă este nu cantitatea de cuvinte, ci modul în care elevii vor reuși să facă asocieri trainice între cuvintele romînești și cele latinești, felul cum vor pătrunde sensurile anumitor neologisme neclare la vîrsta lor și măsura în care vor ști să folosească un neologism sau sinonimul lui.

La clasa a IX-a, numărul cuvintelor latinești de care profesorul urmează să se ocupe în mod deosebit cu elevii, pentru a învăța pe baza lor anumite neologisme utile, poate fi mărit puțin, fără a crește prea mult volumul lor.

Deși programa școlară nu mai prevede nimic în legătură cu vocabularul la clasele a X-a și a XI-a, problema lexicului nu trebuie să fie neglijată, mai ales că la aceste clase varietatea formelor lexicale întîlnite în textele selecționate din operele scriitorilor celor mai reprezentativi ai literaturii latine oferă multiple posibilități de consolidare a vocabularului însușit de elevi în anii anteriori și de îmbogățire permanentă a lui cu termeni noi. Elevii ultimelor clase ale școlii medii manifestă un interes special pentru exprimarea aleasă, pentru utilizarea unor cuvinte noi, mai puțin obișnuite. Interpretarea unor opere de seamă ale literaturii romîne, latine sau a altor popoare le trezește interesul și le cultivă gustul pentru forma îngrijită, aleasă, uneori chiar căutată. La această vîrstă, elevii își întocmesc, chiar din proprie inițiativă, caiete cu extrase din operele citite, cu proverbe și maxime, cu citate care îi interesează pentru anumite lucrări personale, caietele cu expresii rare și cu cuvinte noi; crește dintr-o dată interesul pentru cuvintele abstracte. Ei înțeleg mai bine anumite trăsături ale stilului, percep mai ușor monotonia unei exprimări nenuanțate și se străduiesc să elimine din limbajul lor tot ceea ce ar putea trăda superficialitatea și ar lăsa impresia lipsei de cultură.

Pentru a veni în ajutorul elevilor dornici să-și îmbogățească permanent vocabularul, să se aibă în vedere și aspectul acesta aproape la fiecare oră de curs. La

aceste clase, profitînd de nuanțarea stilului și de varietatea lexicului operelor studiate, profesorii se preocupă în special de sensurile figurate, poetice ale unor cuvinte, de diferitele figuri de stil întîlnite în fragmentele traduse, iar cînd textul permite aceasta, să se caute ca și traducerea romînească să reflecte nuanțele originalului.

În clasele a X-a și a XI-a se pot urmări și unele etimologii mai grele. De la simplele aprecieri formale dintre cuvintele romînești și cele latinești, la care etimonul nu este greu de recunoscut, deoarece cuvîntul romînesc respectă fonetic structura celui latin, se poate trece la cuvinte mai puțin identice ca formă, referindu-se la numeroasele neologisme pătrunse în limba romînă prin intermediul limbii franceze. În privința aceasta este necesară și colaborarea cu profesorii de limba franceză, cărora li se pot indica cuvintele la care se va referi profesorul de limba latină spre a le discuta și ei sub aspectul lor etimologic — originea lor în limba franceză și modul cum s-au transmis în limba romînă.

O atenție specială trebuie să se acorde explicării sensurilor termenilor tehnici și științifici. Spre deosebire de simpla lor traducere, explicarea sensurilor duce la înțelegerea și memorarea fără efort a acestora. Explicarea trebuie să o facă fiecare profesor la disciplinele și capitolele la care se întîlnesc anumiți termeni. Simpla lor enunțare duce numai la supraîncărcarea elevilor. În sprijinul profesorilor de fizică, chimie, științe naturale, geografie etc. pot veni mai ales cei de limba latină și de limba franceză, care, întîlnind în textele traduse cuvinte din care s-au format anumiți termeni tehnici și științifici, au datoria să explice modul cum s-a ajuns la forma de astăzi a acestora. De exemplu din cuvîntul *vita* (viață)[1] s-au format, afară de *vital* și *vitalitate*, mai ușor de recunoscut de elevi, și *vitalism*, termen folosit în biologie, *vitamină*, *polivitamină*, *avitaminoză*, care se întîlnesc nu numai la orele de științe naturale, ci și

---

[1] Pentru exemplele date aici ne-am folosit de G. Goian, *Însușirea terminologiei științifice*, Editura didactică și pedagogică, București, 1961, p. 154—208.

în medicină și în vorbirea curentă. Din *terra* (pămînt) s-au format: *terestru, extraterestru, teren, aterizare, subteran, terasă, terasament, teritoriu, teritorial, extrateritorial* și *extrateritorialitate*. De la *calor* (căldură) s-au format: *calorie, calorimetrie, calorimetru, calorifer, calorigen*; de la *caedere* (a tăia, a ucide): *insecticid, microbicid, bactericid, vermicid, fungicid, streptocid, germicid, erbicid, paricid, genocid, incizie, incisiv, excizie*; de la *laborare: laborator, laborant, elaborare, colaborare, colaborator*; de la *manus: manoperă, manual, manufactură, manipulare, manipulant, manipulator, manivelă, manichiură, manuscris*; de la *medius: mediu, meditație, a media, mediat (imediat), intermediar, mediocru, medie, mediană, mediatoare, mezi, medieval* etc.; de la *mobilis: mobil (imobil), mobilitate (imobilitate), mobilizare (demobilizare, imobilizare), locomobilă, automobil, mobiliar (imobiliar), mobilă, mobilier* etc.

Exemplul profesorului

Cultivarea limbii implică deci un proces îndelungat de exercitare neîntreruptă a unui adevărat arsenal de metode și procedee de instruire și educare a tineretului școlar. Ea nu se poate realiza decît de-a lungul întregii perioade de școlarizare, prin concursul tuturor cadrelor didactice. Aceasta nu este numai o îndatorire profesională a fiecărui învățător sau profesor, ci și o datorie patriotică de care fiecare trebuie să dea seama în fața generațiilor crescute de noi pentru continuarea operei de desăvîrșire a celui mai perfect mijloc de comunicare între oameni: limba — în special limba literară ca expresie și sinteză a tuturor celorlalte aspecte ale limbii vorbite sau scrise.

Pentru realizarea acestui deziderat nu este suficientă numai învățarea gramaticii sau a vocabularului, ci și exemplul fiecărui profesor. Așa cum sînt înclinați să imite ținuta și manierele profesorilor, elevii adesea, fără să vrea, vorbesc întocmai ca aceștia. Dacă profesorul folosește un ton ridicat, elevii vorbesc în orele

respective tare, adesea strident. Dimpotrivă, dacă acesta folosește un ton coborît, elevii procedează la fel. Am asistat în ultima vreme la mai multe ore ale unei profesoare de geografie care avea o afecțiune la laringe. Din cauza aceasta, ea vorbea foarte încet. Elevii înțelegeau acest lucru, păstrînd în clasă o liniște perfectă. Dar consecința nu era numai liniștea pe care elevii și-o impuneau din respect față de profesoara lor, ci și o acomodare a felului de a vorbi al lor după al profesoarei. Faptul se explică și prin dorința elevilor de a nu distona cu profesorul, dar și prin influența pe care o exercită profesorul în fiecare clipă asupra elevilor.

Din cauza aceasta, fiecare învățător sau profesor să nu uite că spre el se îndreaptă nu numai ochii și urechile elevilor, ci după el se modelează adesea chiar viața lor sufletească. Această modelare are consecințe și în ceea ce privește exprimarea.

În concluzie se poate spune fără nici o exagerare că rolul hotărîtor în domeniul cultivării limbii îl deține în primul rînd profesorul (învățătorul). El trebuie să urmărească permanent exprimarea, în scris sau orală, a elevilor și să le corecteze pe loc toate greșelile, dar, în același timp, să fie el însuși model de corectitudine în tot ce face, inclusiv în exprimare.

Profesorii de limba romînă, de limba latină și de alte limbi străine studiate în școală au datoria să transmită elevilor toate noțiunile de gramatică și de lexic necesare înțelegerii legilor limbii, iar pe baza celor studiate teoretic, să le formeze priceperi și deprinderi de exprimare corectă și aleasă.

Nici noțiunile teoretice, nici deprinderile practice nu se pot forma dintr-o dată, ci treptat de-a lungul întregii perioade de școlarizare, prin muncă asiduă și sistematică, respectîndu-se toate indicațiile programelor școlare, cunoscîndu-se bine elevii și lipsurile lor, acționîndu-se unitar și cu răbdare.

CORECTITUDINEA EXPRIMĂRII ELEVILOR

de ŞT. IACOB

Mulţi elevi vin în şcoală cu deprinderi de exprimare formate într-un mediu familial şi social unde n-a existat grija, poate nici condiţiile, pentru promovarea limbii literare. Pe lîngă aceasta, constatăm că se mai ivesc greşeli în exprimarea elevilor chiar în cursul şcolarizării lor, în contactul cu cartea, provenite mai ales din decalajul care se naşte între ritmul accelerat al însuşirii cunoştinţelor şi posibilitatea redusă de a folosi limba literară.

Cunoaşterea cauzelor care determină frecvenţa şi persistenţa unor greşeli în exprimarea elevilor este necesară, pentru a se putea şti în ce direcţie să se îndrepte efortul instructiv în acest domeniu.

1) *Aspectele dialectale* rămîn uneori la nivelul fenomenului fonetic: *o zîs, ceilanţi, mişloace, prizionier, înpropietărire, el iasă* ş.a. Astfel de abateri de la normele limbii literare privind structura fonetică a cuvîntului pot fi înlăturate prin exerciţii ortoepice. Unele cadre didactice nu acordă însă atenţia cuvenită acestei probleme. O învăţătoare din raionul Agnita, care a predat, de altfel, metodic, cînd a comentat desenul din carte reprezentînd lupta lui Preda Buzescu cu tătarul, voind să afle de la elevi ce sînt obiectele căzute pe jos, a folosit întrebarea: „Ce sînt alea"? Fără îndoială, învăţătoarea a considerat că este mai apropiată de copii folosind forma populară *alea* în locul formei literare

acelea. Acest fel de a privi lucrurile este destul de răspîndit, uneori chiar la clasele mai mari. Scăderea exigenţei cu privire la corectitudinea pronunţării nu duce decît la o întîrziere a însuşirii limbii literare de către elevi.

Unele reminiscenţe dialectale se resimt în modul cum sînt reunite propoziţiile în frază. Tipică în această privinţă este introducerea relativelor. În lucrările de control ale elevilor unei şcoli medii serale din Braşov am găsit fraze ca acestea:

„... ne este redat portrete alegorice între Paşa Hassan şi Mihai Viteazul *care acesta* îi speria pe toţi turcii"

„... deznodămîntul se termină cu moartea persoanei principale *care avem o simpatie faţă de acea persoană*".

„A stat în gazdă la Irinuca *care singură avere* a ei erau două capre"

Lăsînd la o parte celelalte incorectitudini, reţinem din aceste texte doar tendinţa de a lipsi pe *care* de sens pronominal şi a-i lăsa numai funcţie conjuncţională, indeclinabilă, ceea ce caracterizează graiul de toate zilele în unele regiuni. În astfel de construcţii, prezente în vorbirea multor elevi cu instrucţie şcolară deficitară, este vizibilă preocuparea de a întări funcţia pronominală a pronumelui relativ printr-un alt pronume (*acesta a ei*) sau chiar prin substantivul menit a fi înlocuit (*faţă de acea persoană*).

În exprimarea literară nu este nevoie de aceste completări, pronumele relativ în formă flexionară este suficient pentru redarea înţelesului: *care* îi speria (nu: care acesta îi speria), *faţă de care* avem o simpatie (nu: care avem o simpatie faţă de acea persoană), *a cărei* singură avere (nu: care singura avere a ei).

Cunoaşterea temeinică de către elevi a pronumelui relativ şi a declinării lui îi ajută să evite această greşeală, care se manifestă la elevii cu slabe cunoştinţe de gramatică, cum sînt cei de la cursurile serale şi fără frecvenţă. Ea trebuie să fie remediată prin lecţii şi exerciţii de gramatică.

În mod special izbește în convorbirile dintre elevi larga întrebuințare a interjecției *mă,* care apare în fiecare replică și care ia uneori forma mai grosolană *bă.* E necesară înlăturarea ei, pentru a păstra aspectul literar al exprimării.

2) *Impropriețatea termenilor* folosiți de elevi apare frecvent atît în scrisul lor cît și în graiul oral. Studiul individual și acțiunea dirijată de profesor pot îmbogăți vocabularul elevilor de la zi la zi. În acest proces se pune de obicei accent pe volumul termenilor noi și mai puțin pe precizia lor. În expunerile orale ale elevilor la lecții, în lucrările de control de la mai multe clase serale, în lucrări de concurs literar școlar, am întîlnit confuzii de termeni datorite imprecisei fixări a lor.

Confuzii se fac între cuvintele cu un oarecare element fonetic comun. Într-o analiză a satirei lui Gr. Alexandrescu se arată că „O cucoană cu *intenții* (în loc de pretenții) progresiste este foarte indignată de neștiința poetului", iar în alta că: „tînărul știe să facă *condoleanțe* (în loc de complimente) damelor". Mulți elevi, mai ales de la școli profesionale și serale, scriu și spun *căci* în loc de *că:* „cu toate *căci*... desigur *căci*..., văzînd *căci*" etc.

Se fac confuzii și între cuvinte fără vreo asemănare fonetică: „răscoala țăranilor *evoluată* (izbucnită) în 1907", „setea de pămînt a țăranului *se înfăptuiește* (este satisfăcută)", „Cantemir a fost *tribut* (ostatic) al tatălui său la Constantinopol", își exprimau *răzbunarea* (ura) față de boieri".

O mare imprecizie se manifestă în întrebuințarea abuzivă a unor verbe care se întîlnesc foarte des în analizele literare: *a prezenta, a reprezenta, a reda, a oglindi, a zugrăvi* ș.a. Adeseori nu se înțelege deosebirea dintre *a prezenta* și *a reprezenta,* folosite la întîmplare. Nu se înțelege că *a reprezenta* este o a doua fază a cunoașterii artistice, că autorul *prezintă* un material (un personaj), iar acesta, la rîndul său, *reprezintă* ceva din realitate (o categorie socială). Adesea întîlnim în lucrările elevilor formulări ca acestea: „Autorul ne reprezintă o acțiune".

Pe de altă parte, verbe ca: *a prezenta, a oglindi, a zugrăvi* ajung să capete sensul de *a compune* și sînt folosite în mod greșit, cum se vede în exemple de felul acestora:

„*Această poezie* este zugrăvită *în trei tablouri*",
„*Acest poem este* redat de poet *în culorile cele mai vii*",
„*Această poezie este* prezentată în *mod alegoric*".

Mai rar, asemenea verbe sînt folosite cu înțelesul simplu de *a spune, a vorbi:*

„În „Păianjenul negru" *ni se redă* despre un bancher".

Predarea vocabularului în școală este o muncă migăloasă. Ea pretinde mai întîi din partea profesorului o mare siguranță în explicarea termenilor și în utilizarea lor.

Multe cadre didactice au credința că expunerea ar fi mai clară prin folosirea sinonimelor în serie pentru cîte o noțiune. Acest procedeu este derutant. Avînd în vedere că fiecare sinonim are specificul său semantic, e bine ca profesorul să aleagă din seria sinonimelor pe cel mai propriu.

La o lecție de la o școală de 8 ani din Brașov, profesoara, în conversație cu un elev, a intervenit cu întrebarea: „Ce făceau spartanii cu copiii care aveau *defecte, deficiențe?*" În răspunsul său, elevul a preluat cuvîntul mai indicat în cazul de față (defecte). Astfel, profesoara a dovedit nesiguranță în folosirea termenilor, ceea ce nu s-ar fi întîmplat dacă ar fi folosit din capul locului cuvîntul cel mai indicat și *numai pe acesta.*

La explicarea cuvintelor, profesorii recurg des la sinonime. Este procedeul cel mai simplu, dar incomplet; neglijează specificul diferențial al sinonimelor, element de mare importanță pentru corectitudinea și expresivitatea limbii. Este bine ca orice cuvînt nou, explicat prin sinonim, să fie pus în propoziții în care e valabil și sinonimul și în propoziții în care sinonimul nu se mai potrivește. De exemplu, putem spune că *laș* înseamnă *fricos,* că un anumit om este *laș* sau este *fricos,* dar despre un iepure nu putem spune că este laș, ci numai *fricos.*

Comentînd pe baza unor asemenea exemple, putem ajunge la nuanța diferențială a două sinonime.

În această ordine de idei este demn de remarcat procedeul unui profesor din Tîrgu-Mureș, care niciodată nu explică cuvîntul necunoscut, desprins de context. Cuvîntul *pojghiță* l-a explicat în propoziția: „Pe deasupra zăpezii s-a prins o pojghiță de gheață".

În felul acesta, credem, se prinde de la început înțelesul de bază al cuvîntului și cuvîntul intră mai ușor în vocabularul activ al elevilor.

În lipsa sinonimelor se recurge la definiție. Important este ca definiția dată să fie nu numai clară, dar și accesibilă. De exemplu, definiția dată de o profesoară cuvîntului *protest* la clasa a VI-a: „manifestare împotriva unei acțiuni considerate nejuste", clară pentru profesor, poate fi prea abstractă pentru elevii de clasa a VI-a. Definiția trebuie să fie dată cu termenii din vocabularul activ al elevilor, potrivit stadiului de dezvoltare intelectuală și în orice caz concretizată prin aplicarea termenului definit la texte.

3) O serie de abateri de la forma corectă a exprimării o constituie *pleonasmele* și *construcțiile tautologice*, care contravin principiului economiei lingvistice, constituind un balast.

Se ivesc exprimări în care, dacă ar lipsi cuvintele puse de noi între paranteze, textul ar deveni mai simplu și mai clar:

„... ne arată exactitatea (de circulație) cu care circulă avioanele".

„... să ajungă la (ridicarea pe) o treaptă cît mai ridicată".

„(În) aceste tragedii (sfîrșitul) se termină cu pieirea personajului principal".

Uneori din pleonasme și reluări rezultă o incoerență căreia nu-i mai putem da de capăt.

Aceste exprimări defectuoase se leagă, în ultimă analiză, tot de imprecizia vocabularului activ al elevilor. Ele pot fi lichidate pe măsură ce se îmbogățește și se precizează vocabularul lor.

4) În școală se mai observă și *abateri de la normele morfologice ale limbii noastre literare.*

Unele dintre aceste abateri sînt destul de statornicite în limba vorbită. La sate, mai ales, se poate observa la elevi tendința de a înlocui cazurile cu construcția prepozițională. Am observat acest fenomen la școli din raionul Sighișoara și, din constatări indirecte, se pare că el este mult mai răspîndit. Elevii din clasa a V-a se exprimau în felul următor: „Prîslea a salvat puii *la o zgripțuroaică*". Profesoara se străduia să-i corecteze (*puii unei zgripțuroaice*), dar deprinderea era destul de înrădăcinată și continua să-și facă efectul.

La elevi și, ceea ce este mai grav, chiar la unii profesori se observă tendința de a unifica pronumele de întărire: leul *însăși, însăși* ostașii etc. E o greșeală tipică, împotriva căreia trebuie să se ducă o luptă stăruitoare.

O greutate gramaticală oferă și acordul articolului posesiv, discutat în mai multe pagini ale acestei culegeri. Chiar la elevi din clasele mari se pot găsi astfel de exprimări: „marile tradiții *a* literaturii", „reprezentantul de seamă *a* acestei epoci".

După cum se vede există și aici tendințe de simplificare, în sensul reducerii tuturor formelor acestui articol la una singură, la cea mai simplă: *a*, ca în limbajul popular. Întrucît însă limba literară păstrează toate formele (*al, a, ai, ale*), e necesar ca elevii să-și însușească justa întrebuințare a lor.

Elevii mai mici, după însușirea mecanică a cunoștințelor de morfologie, folosesc impropriu unele forme gramaticale. De exemplu, dacă elevul învață formele timpurilor trecute fără să-și fi format încă noțiunea de anterioritate, el poate întrebuința greșit mai mult ca perfectul (de exemplu: el încălecă și plecase), încredințat că se exprimă mai literar.

5) Se mai constată și greșeli de *acord*. În multe regiuni, în vorbirea populară, acordul se face numai în singular și ecouri ale acestui fenomen răzbat și în exprimarea elevilor (de exemplu: *Aceste* opere *oglindește*...).

Mai ciudate sînt acordurile provenite din asocieri bizare. Din lucrarea unui elev de la o şcoală profesională desprindem următoarea propoziţie: „Ilie Barbu este unul dintre cele mai reuşite figuri". Elevul a socotit că e corect să acorde în gen, pe *unul* cu subiectul (Ilie Barbu), nevăzînd — probabil din cauza depărtării cuvîntului *figuri* — că acordul corect este: una dintre figuri.

Asemănătoare sînt exemplele care urmează, şi ele discutate frecvent în rubricile de cultivare a limbii:

„Unul *din scriitori care redă această luptă* este T. Popovici".

„. . . fiind unul din *aceia care a luptat* pentru cauza cea dreaptă a poporului".

În fraze de tipul acestora, elevii greşesc fiindcă ei nu văd că propoziţia atributivă determină numai un cuvînt din propoziţia regentă. Ei se simt îndemnaţi a lega atributiva de subiectul regentei. Pe *redă* îl acordă cu *unul,* nu cu *scriitorii,* cum ar fi corect; pe *a luptat* îl acordă cu *unul* şi nu cu *aceia,* cum ar fi normal. Asupra tuturor acestor lucruri, profesorul trebuie să atragă atenţia stăruitor, să analizeze, chiar să formuleze reguli.

6) Foarte anevoios de îndreptat sînt *construcţiile sintactice inconsecvente.*

Învăţarea şi exercitarea regulilor gramaticale şi o lectură bogată, mult exerciţiu de expunere şi compunere, cultură generală şi mai presus de toate o gîndire logică formată asigură evitarea greşelilor de limbă. Pentru a ajunge să construiască o frază amplă şi corectă, elevul are nevoie de o pregătire gradată în procesul complex al educaţiei intelectuale. Orice forţare a lucrurilor în această privinţă poate duce la exprimări confuze, inconsecvente, trunchiate, elevul voind să imite stilul cărţii, fără a-i sta în putere. Pentru deprinderea de a construi fraze este nevoie de trecerea treptată de la propoziţii scurte la propoziţii mai mari, apoi la fraze formate prin coordonare, de la acestea la mici fraze cu propoziţii subordonate şi numai după toate acestea la fraze ample cu raporturi de coordonare şi de subordonare. Altfel se ajunge la o discordanţă între elanul pre-

tențios al gîndirii ce vrea să se exprime și slabele mijloace lingvistice de care dispune vorbitorul.

În multe propoziții sau fraze ghicești ce a vrut să exprime elevul, vezi că a gîndit bine, dar nu-i obișnuit să mînuiască limba. Exprimarea lui este confuză.

Un elev din clasa a XI-a serală scrie într-o lucrare astfel: „Problema țărănească nu a fost posibilă în regimul burghez". A vrut să spună, fără îndoială, că rezolvarea problemei țărănești nu a fost posibilă. Altul scrie: „În fermă nu se găseau mașini, unelte și alte multe deficiențe". El a vrut să spună că mai erau și alte deficiențe.

Ceva vag se poate înțelege și din exprimări ca acestea:

„Scriitorul ne descrie cu o mare diferență dintre Mihai și pașa Hassan".

„Romanul este tratat în sec. 13 cînd Ion-Vodă a dominat în Moldova".

Sînt cazuri cînd exprimarea este atît de confuză, încît nu se mai poate înțelege nimic.

Un elev dintr-o clasă serală vrea să reproducă liber următoarea propoziție din manual: „Principala trăsătură distinctă a lui Filip constă tocmai în această îmbinare originală a grabei în acțiune cu temeinicia în rezolvarea ei", exprimare abstractă și greu accesibilă, ca de altfel multe formulări din manual. El o reproduce astfel: „Principala însușire a lui Filip este îmbinarea și repeziciunea originală cu rezolvarea ei", alcătuire lipsită de sens.

Slabei deprinderi de a construi fraze închegate se datoresc exprimările inconsecvente, atît de des întîlnite în lucrările elevilor și atît de supărătoare și greu de corectat.

„În viața satului zugrăvită în literatura de la sfîrșitul sec. XIX sînt redați scriitorii care s-au inspirat din folclor" (cl. a X a).

„Critica societății burgheze este oglindită de poeți în poezia noaptea de noiembrie scrisă de Macedonski" (cl. a X a).

Credem că acțiunea de înlăturare a acestor deficiențe trebuie să fie metodică și ea trebuie sprijinită de

toate cadrele didactice fără deosebire de specialitate. Permanentă să fie preocuparea tuturor de a obişnui pe elevi cu formulări discursive bine gîndite, cu expuneri în fraze închegate, complete şi corecte. În acest scop este indicată evitarea răspunsurilor eliptice. Încă din clasele mici să se pretindă expunerea răspunsurilor în fraze întregi. De exemplu, la întrebarea: „Cine a învins în lupta dintre Preda Buzescu şi nepotul hanului tătar?", învăţătoarea nu trebuia să se mulţumească cu răspunsul succint: „Preda", ci făcea mai bine dacă pretindea un răspuns cam în felul acesta:

„În lupta dintre Preda Buzescu şi nepotul hanului tătar a învins Preda". E drept că simplul răpuns „Preda" exprimă concentrat tot atîta gîndire ca şi propoziţia întreagă alcătuită de noi. Însă în munca didactică nu ne limităm la aprecierea celor gîndite de elevi, ci ne interesează şi felul cum expune el un adevăr. Vorbind în fraze întregi, elevul face un antrenament. O dată cu amplificarea expresiei, şi gîndirea capătă un caracter mai explicit sau discursiv, mintea îmbrăţişînd o dată cu fraza un ansamblu unitar de noţiuni. Dezvoltarea vorbirii se face mînă în mînă cu dezvoltarea gîndirii. De un real folos în această acţiune este corectarea temelor scrise, îndeosebi a lucrărilor trimestriale de control. Temele apreciate şi notate au darul de a produce la elevi o stare emoţională şi nu trebuie pierdută ocazia de a o exploata în scopul îmbunătăţirii exprimării, ea constituind împrejurarea favorabilă de a da anumite îndrumări. Este regretabil însă că nu se dă importanţa cuvenită acestor corectări. În cel mai bun caz, lucrarea este corectată cu roşu de profesor, sînt semnalate greşelile de ortografie, indicate cu cîte o linie roşie părţile cu conţinut greşit, ici-colo făcută cîte o observaţie; unii elevi scriu pe margine cîteva cuvinte izolate, corectate, şi atît. Acest mod de a corecta este nesatisfăcător. Chiar o greşeală de ortografie trebuie să fie corectată în context. Dacă profesorul a subliniat cuvîntul *muncitori* şi elevul l-a scris pe margine corect *muncitorii*, cu aceasta nu s-a făcut mare lucru, căci numai înţelesul frazei întregi în care se află cuvîntul respectiv hotărăşte dacă

acesta trebuie să aibă forma articulată sau nearticulată. Apoi, prin felul acesta de corectare, rămîn necorectate de elev cele mai multe și esențiale greșeli de conținut, semnalate de profesor.

Ca elevul să poată stăpîni limba nu este suficient să-și vadă greșelile din expunerea sa, ci este necesar ca, în lumina explicațiilor și analizelor din ora de discutare a lucrărilor, să întreprindă personal o acțiune de refacere a propriei lucrări. Corectarea de către profesor este o primă fază a operației de îndreptare a exprimării scrise, importantă, fără discuție, dar tot atît de importantă este și a doua fază, aceea a refacerii lucrării de către elev. De obicei, acest lucru se omite, deși ea ar da roade bune.

7) Un aspect caracteristic în vorbirea elevilor care nu au făcut destule exerciții de alcătuire a frazelor ample îl formează *frazele neterminate*. Fraza este bine începută, dar, fiindcă elevul vrea să-i dea amploarea frazelor din carte, îi pierde controlul, se împotmolește în ea și o încheie înainte de a fi ajuns la propoziția principală. Astfel apar fraze alcătuite numai din propoziții secundare și din construcții gerunziale, de altfel bine legate între ele, pe care însă pe parcurs elevul le consideră ca avînd valoare de propoziții principale. De exemplu:

„În romanul Nicoară Potcoavă, reluînd tema romanului său din tinerețe Șoimii, în care punctul principal era problema dragostei".

„În poezia Cuvîntul japonezului către asasin, din care se desprinde ura împotriva ucigașului și că nu va putea fi prieten cu asasinii decît numai atunci cînd se va transforma și el în asasin".

Ce se poate face spre a se putea remedia acest neajuns? E necesar să-l prevenim. Mai ales pe elevii care au întrerupt munca școlară și se văd puși dintr-o dată în fața unor greutăți de expunere care îi depășesc, să-i oprim de a se lua la întrecere cu autorii manualului în privința stilului. Să le atragem atenția că nu le pretindem acest lucru, iar exprimarea noastră la lecții, simplă și accesibilă, să fie pentru ei primul model.

Aplicaţiile gramaticale şi exerciţiile de compunere dirijate de profesor sînt necesare în mod deosebit în asemenea situaţie. Un rol deosebit revine aici analizei sintactice a frazei.

* * *

În concluzie putem afirma că greutăţile în cultivarea limbii literare în şcoli au cauze multiple, unele în afara şcolii, altele chiar în condiţiile muncii şcolare.

Pentru eliminarea acestor greutăţi se cere un efort susţinut şi metodic din partea cadrelor didactice în general şi a celor care predau limba în special.

O atenţie specială merită acele categorii de elevi care au întrerupt şcoala o vreme, cum sînt cei de la cursurile serale, speciale şi profesionale.

Principalele direcţii în care este nevoie să se îndrepte munca de cultivare a limbii, după cum reiese din constatările de mai sus, sînt:

— înlăturarea pronunţărilor şi construcţiilor dialectale, luate din limba vorbită a locului de unde provin elevii;

— lămurirea cuvintelor folosite impropriu în exprimare, fiind reţinute pripit şi neasimilat;

— înlăturarea exprimării pleonastice;

— însuşirea temeinică a normelor morfologice;

— dobîndirea priceperii de a respecta acordul în propoziţie;

— formarea deprinderii de a construi fraze clare, închegate şi unitare;

— dobîndirea capacităţii de a alcătui fraze ample, pornind de la fraze uşoare, pe calea exercitării metodice, treptate.

GREŞELI DE VOCABULAR ŞI GRAMATICĂ LA ELEVI

de GH. N. DRAGOMIRESCU
şi VASILE TEODORESCU

După cum se ştie, corectitudinea limbii constituie *scopul* principal al învăţămîntului limbii materne în şcoală. Aşadar, rolul şcolii, în această *etapă obligatorie* în drumul spre perfecţionarea limbii este capital. Aceasta înseamnă că şcoala trebuie să-şi recunoască, alături de orice alte instituţii de cultură, rolul cel mai activ, al unui factor de mare răspundere. Corectitudinea limbii se referă la regulile ei gramaticale, lexicale şi fonetice, iar acestea alcătuiesc, după cum ştim, capitole ale învăţămîntului limbii materne în şcolile de toate gradele.

În cele ce urmează ne vom referi, în primul rînd, la unele probleme de vocabular şi gramatică, puse — sub raportul corectitudinii — de învăţămîntul limbii romîne în şcolile elementare şi medii. Vom înfăţişa exemple de greşeli care ni s-au părut tipice şi destul de grave, întrucît ele sînt culese din lucrările scrise ale unor elevi care aparţin unui număr considerabil de şcoli din Capitală şi din ţară. Este vorba de lucrările de limba şi de literatura romînă date de elevii care au candidat la examenul de admitere în şcoala medie, la examenul de maturitate, precum şi de cele de la concursul literar organizat anual de Societatea de ştiinţe istorice şi filologice, filiala Bucureşti, şi menţionăm că s-au cercetat peste 2 000 de lucrări.

I. *Greşeli de vocabular*

Şcoala de cultură generală îşi propune să formeze oameni multilaterali, cu un larg orizont de cultură, în stare să răspundă diferitelor probleme pe care viaţa le ridică, oameni cu bogate cunoştinţe teoretice şi practice, dar şi cu priceperea de a mînui limba romînă literară. Este de la sine înţeles că vocabularul, elementul limbii cel mai concret şi cel mai evident pentru masa vorbitorilor, trebuie să se conformeze normelor limbii literare.

Formarea unui vocabular corespunzător este o problemă de o deosebită importanţă, care îşi găseşte rezolvarea în cursul anilor de studiu şi la care îşi dau concursul toţi profesorii, indiferent de specialitatea lor.

Frontul comun al cadrelor didactice ale şcolii — recomandat cu insistenţă şi de programele şcolare — are de combătut toate acele abateri care privesc şi vocabularul, ca şi gramatica limbii, în afară de greşelile de ortoepie şi ortografie.

Dacă ţinem seama de interdependenţa dintre limbă şi gîndire, înţelegem şi mai bine importanţa activităţii conştiente a tuturor cadrelor didactice şi a elevilor îndreptate către asimilarea unui mare număr de cuvinte.

Observaţia tovarăşului academician Iorgu Iordan că astăzi se vorbeşte mai corect ca în trecut trebuie extinsă şi la învăţămînt, unde s-au făcut mari progrese. Corectarea unor lucrări scrise ale elevilor scoate însă la iveală şi abateri de la normele limbii romîne literare, abateri care, chiar dacă nu constituie un fenomen de masă, urmează să fie combătute cu toată fermitatea.

Vocabularul, elementul cel mai mobil al unei limbi, supus unor neîncetate transformări, este domeniul în care pericolul de a greşi e mai mare. Pentru că fenomenul abaterilor de la normele limbii literare privitoare la vocabular (şi la gramatică) este complex şi pentru a-l

combate este necesară cunoașterea științifică a tuturor abaterilor, am grupat greșelile de vocabular ale elevilor după cum se va vedea mai jos.

1) *Confuzie de termeni*. Cele mai multe confuzii provin fie din necunoașterea valorilor semantice ale cuvintelor folosite, fie din tendința firească a elevilor de a folosi și alte cuvinte decît cele „uzuale", de a căuta sinonime mai ales în rîndul neologismelor. Este adevărat că unele din greșelile întîlnite pot fi puse pe seama grabei sau a emoției stării de examen, dar acestea nu pot constitui decît circumstanțe atenuante.

Necunoașterea sensului verbului *a supraviețui* („a rămîne în viață după moartea cuiva sau după o catastrofă") duce la confuzia cu verbul *a dura* („a persista", „a se menține") cu care ar avea o ușoară înrudire semantică: *„Dar răscoala țăranilor nu poate supraviețui mult timp"*.

La fel se întîmplă și cu confuzia între *includere* („cuprindere", „înglobare") și *primire* — *„Cu ocazia includerii lui Sadoveanu în Academie„* —, între *a emite* și *a face*: *„Această reformă a fost emisă de Thomas Münzer"*, sau între *a emite* și *a edita*: *„Dacia literară a fost emisă de M. Kogălniceanu în 1840"*.

În aceste cazuri, ca și în altele similare, este evidentă dorința de a înlocui unele cuvinte mai „inexpresive", tocite printr-o folosire mai largă, cu altele mai puțin întrebuințate, de cele mai multe ori neologisme.

Confuzia de termeni este posibilă și cînd este vorba de *antonime*, ceea ce este și mai surprinzător, dar și explicabil prin faptul că elevul nu a avut posibilitatea să le asimileze „în mod analitico-sintetic" — prin recunoașterea valorii semantice a radicalului mai puțin cunoscut ori mai rar întîlnit în sinteza lexicală respectivă. Astfel, *ulterior* se confundă cu *anterior*, iar *unilateral* cu *multilateral*: *„Odobescu îi cere socoteală de faptele săvîrșite* **ulterior**" și *„Cel mai mare pictor al Renașterii a fost Leonardo da Vinci, care a fost* **unilateral,** *preocupîndu-se chiar de aviație"*. De asemenea, *exclusiv* e înlocuit cu *inclusiv*: *„Dacia literară este o revistă* **inclusiv**

literară". Notăm că această confuzie între antonime izvorăşte şi din relaţia lor paronimică. (Vezi mai departe).

Alteori confuziile de termeni sînt o consecinţă a superficialităţii cu care au fost însuşite unele noţiuni. Nereţinînd trăsătura caracteristică a *colonilor*, care sînt legaţi de pămînt, un elev îi confundă cu *coloniştii* — ajutat fiind şi de asemănarea formală (paronimică): „*Au fost aduşi* **coloni** *pentru a coloniza Dacia*".

2) *Extensiune semantică improprie.* Este binecunoscut faptul că majoritatea elementelor lexicale din limba romînă au mai multe sensuri, sînt polisemantice. Se întîmplă uneori ca vorbitorii, ignorînd unele valori ale cuvintelor, să le forţeze nepermis sfera semantică.

Ştiind că *a agonisi* înseamnă *a cîştiga*, dar neglijînd un element: „prin muncă", un elev socoteşte că „*cei bogaţi* **şi-au agonisit** *averi*". La fel se procedează şi cu *a abdica, a exclude, a construi, a confecţiona, cruzime* cărora nu le sînt cunoscute întotdeauna, în întregime, valorile semantice, în afară de accepţiunea cea mai largă. De aceea *Ion* (din schiţa *Arendaşul romîn*) „*este nevoit* **să abdice**" („să renunţe la încercările de a-şi găsi dreptate") „*şi să facă zilele de clacă*", „**se construiesc** („se ridică, se înalţă") *statui*", **se confecţionează** („se fabrică") *arme*", iar „*Caragiale biciuie cu* **cruzime** („fără milă") *societatea burghezo-moşierească*".

3) *Ignorarea termenilor.* „*Relaţia de interdependenţă care există între gîndire şi limbă prezintă, în domeniul ştiinţei, un aspect specific. Dacă despre gîndire în general sîntem îndreptăţiţi să afirmăm că este strîns legată de limbajul obişnuit, gîndirea ştiinţifică este legată pe de o parte de acest limbaj, iar pe de altă parte de un limbaj propriu, care constituie terminologia diferitelor discipline ştiinţifice şi tehnice*"[1].

Experienţa a dovedit justeţea unei asemenea afirmaţii, căci şcolarii care nu cunosc suficient unii termeni ştiinţifici dau frazelor un caracter confuz sau ilogic. Mai ales unii termeni din sfera ştiinţelor sociale nu sînt suficient explicaţi elevilor din clasele mici, nici de ca-

---

[1] G. Goian, *Însuşirea terminologiei ştiinţifice*, 1961, p. 3.

drele didactice și nici de părinți, și din această cauză sînt folosiți cu totul greșit: *„Ion* (din schița *Arendașul romîn) se duce la* **aparatele de stat** *să-i facă dreptate*; *„Ion Luca Caragiale în „O scrisoare pierdută" critică societatea burghezo-moșierească care* se **certau** (sic!) *pentru alegerea* **membrilor în acea societate"**; *„Primarul, prefectul și subprefectul* **împreună cu arendașul sînt unelte** *ale burgheziei"*. Elevii respectivi au știut că Ion s-a dus, rînd pe rînd, la primar, subprefect și prefect și că aceștia formau *aparatul de stat*; cum însă nu cunoșteau accepțiunea expresiei, i-au socotit pe fiecare dintre conducătorii administrativi de mai sus *aparat de stat*, după cum ignorînd faptul că arendașul este el însuși *burghez*, l-au socotit *unealtă a burgheziei*.

Tot necunoașterea unor noțiuni stă la baza formulărilor de mai jos: *„La Roma se construiește* **un mausoleu** *cunoscut sub numele de* **Columna lui Traian"**; **„... a mai fost ridicat și edictul din Milan„**; **„... se pictează** *pe pereți diferite* **basoreliefuri"**; „... *prin* **preconizarea** *faptelor domnitorului ... Bălcescu dorește să..."*; *„Samson întruchipează un om* **laș** („lacom") *după averi"*.

Deseori ignorarea termenilor reflectă direct un viciu de predare: elevilor nu li s-au definit la timp unele noțiuni în lecțiile de istorie sau socialism. De aceea, unii pot să spună că ar exista o *„industrie bancară și comercială"*.

Ignorarea termenilor este un fenomen caracteristic elevilor din clasele mici (a V-a — a VII-a), deoarece aceștia n-au posibilitatea însușirii unui număr mare de cuvinte și nici pe aceea de a le folosi judicios, decît dacă sînt îndrumați cu răbdare și competență, atît în școală cît și acasă. Mai mult decît atît, antrenați într-o luptă deschisă cu colegii lor în vederea obținerii unor note cît mai mari, ei vor să impresioneze printr-un vocabular îngrijit și, dacă se poate, deosebit de al tovarășilor de școală și joacă. Din paginile revistelor și ale cărților citite selectează cu atenție anumite cuvinte, pe care uneori, din necunoașterea valorilor lor, le folosesc greșit·*„Caragiale a primit titlul de* **post-mortem** *al Academiei R.P.R."*; *„I. L. Caragiale critică* **falsa** *demagogie*

şi arată **lipsa de incultură şi de neomenie** *a societăţii burghezo-moşiereşti"*; *„Al. Sahia a înfăţişat şi* **ura de rasism".**

4) *False sinonime.* Una din bogăţiile limbii noastre o formează sinonimele, care sînt utilizate mai ales în vederea evitării monotoniei provocate de repetarea aceloraşi cuvinte. Cei mai mulţi elevi dovedesc, în lucrările lor, destulă pricepere în ceea ce priveşte substituirea corectă a termenilor, demonstrînd astfel nu numai grijă pentru haina lingvistică în care-şi îmbracă ideile, dar şi că stăpînesc şi un remarcabil fond de cuvinte, pe care le mînuiesc cu pricepere.

Sînt însă situaţii în care unii elevi se lasă induşi în eroare de o aparentă identitate între două cuvinte sau sensuri şi înlocuiesc cuvintele cu aşa-zise sinonime. Principala cauză care determină această substituire greşită rămîne, bineînţeles, necunoaşterea sensului propriu al termenilor.

Aşa se întîmplă, de pildă, cu *a eşua*, care este socotit sinonim cu *a fi înfrînt: „În războaiele sale cu Franţa, Filip al II-lea* **a eşuat** *la localitatea..."* În acest exemplu, posibilitatea pe care o are verbul *a eşua* de a se referi la acţiuni care „nu izbutesc", care „se soldează cu un eşec" a provocat imediat analogia cu *a fi învins* şi, pentru că acesta mai fusese întrebuinţat în lucrarea respectivă, a fost înlocuit cu „sinonimul" său.

Altă dată analogiile sînt mult mai surprinzătoare. Astfel, din moment ce *fumul* este de culoare închisă, întunecată, adjectivul *înfumurat* va fi folosit pentru definirea vieţii din trecut: *„Dar zilele* **înfumurate** („întunecate") *din trecut s-au schimbat astăzi."*

Cum se vede, de fiecare dată a existat o linie comună, cît de mică, în stare să faciliteze asociaţiile între cuvinte care nu sînt sinonime. Uneori însă arbitrarul domneşte cu desăvîrşire şi nu se mai poate stabili nici o legătură, cît de cît logică, între aşa-zisele sinonime: *„Papa văzînd cotitura pe care o ia mişcarea* **instaurată** *de Luther, îl excomunică pe acesta"*. Este evident viciul de gîndire al celui care găseşte o cît de mică sinonimie între *a instaura* („a introna", „a stabili", „a introduce") şi *a iniţia* („a începe", „a pune bazele unei activităţi").

5) *Paronimele*. Paronimele sînt cuvinte care se scriu și se pronunță aproape la fel, adică au multă asemănare între ele, fie prin etimologia, fie prin pronunțarea lor.

Datorită faptului că paronimele se aseamănă mult sub aspectul formei, vorbitorii care nu cunosc suficient limba sînt ispitiți să le folosească unele în locul celorlalte, ceea ce constituie, de fapt, o gravă greșeală. Se știe că și eroii lui I. L. Caragiale le folosesc: *iluzie în* loc de *aluzie, cerneală violentă* („violetă") etc.

Ne permitem, de astă dată, să transcriem un număr mai mare de fișe pentru a urmări cele mai caracteristice paronime:

— *armătură* — *armură:* Ahile îi împrumută *armătura* sa lui Patrocle".

— *a convoca* — *a provoca:* „Ahile îl *convoacă* la luptă pe Hector".

— *a eliberat* — *a elaborat*: „Răsculații *au eliberat* Programul de la Heilburn".

— *eroare* — *oroare:* „Avea *eroare* de profesorul său".

— *a se extinde* — *a se stinge:* „*S-a extins* din viață".

— *familist* — *familiar:* „Limba acestei schițe este o limbă nobilă. Vom întîlni și unele expresii *familiste*".

— *a imputa* — *a amputa:* „I se *imputaseră* picioarele".

— *institute* — *instituții:* „Caragiale critică birocrația din *institutele* burgheze".

— *însumează* — *asumă:* „Burghezia *își însumează* noi și noi poziții".

— *lagună* — *lacună:* „A mai înlăturat *lagunele* pe care le avea romanul *Șoimii.*

— *obrăznicătură* — *obrăznicie:* Ionel face multe *obrăznicături:* varsă ceașca de cafea, pune dulceață în galoșii musafirului".

— *a populariza* — *a popula:* „După cucerirea Daciei, romanii o *popularizează*".

— *psălmuire* — *plăsmuire:* „Marii scriitori au *psălmuit* multe personaje veridice".

— *secund* — *fecund:* „M. Kogălniceanu a fost un scriitor foarte *secund*".

— *a se sonda* — *a se solda:* „Fumatul lui Ionel *se sondează* cu leşinul acestuia".

— *stadiul* — *stagiul*: „Se măreşte *stadiul* militar de la 16 la 20 de ani".

6) *Pleonasme.* Pleonasmul constă în folosirea inutilă a unor cuvinte care exprimă aceeaşi idee, folosire ce se face de către elevi nu cu scopuri stilistice, ci din cunoaşterea aproximativă ori ignorarea totală a sensului unui cuvînt. Notăm cîteva mai semnificative, care atestă lipsa cunoştinţelor atît la materiile respective cît şi în ceea ce priveşte proprietatea termenilor: „*Marele* **romancier epic**". Elevul a învăţat că romanul este o specie epică, dar noţiunea de „epic" a asimilat-o superficial, ori chiar noţiunea de *roman*, căreia însuşirea *epică* îi este inerentă. „**Trilogia** *Fraţii Jderi se compune din* **trei** *romane* ...; „... *le* **desfigurează faţa**";... „... *se* **sinucide** *singur*"; „*Cadavrul* **neînsufleţit**"; „*Ele* **uneltesc** *pe ascuns*". De fiecare dată greşeala s-a produs pentru că elevii nu sînt încă învăţaţi să înţeleagă sensul cuvintelor pe care le aştern pe hîrtie, ca şi în exemplul: „... *luptînd veacuri şi* **secole**".

7. *Ortoepie.* În ceea ce priveşte neologismele se poate observa că unele dintre ele sînt înţelese din punctul de vedere al conţinutului, dar, pentru că au fost percepute auditiv defectuos — fără ca asimilarea lor să se fi sprijinit şi pe cunoaşterea lor *grafică* —, sînt pronunţate şi, se înţelege, scrise greşit: *alhaism, aprosimaţie, hiperboră, a inerva*[1], *izbugneşte, conjuctiv, cojuctiv, analiză literală, unghi optuz, medie proporţionară, sinegdogă, suversiv* etc.[2] Şi exemplele de abateri de la ortoepie ilustrează uneori o lipsă a predării: profesorul nu a comunicat cuvîntul nou cu toată grija pentru perceperea

[1] S-ar părea că e vorba de un paronim, întrucît *inerva* este alt cuvînt, cu alt sens, dar elevii nu-l cunosc.

[2] Grafii greşite care nu oglindesc un viciu de pronunţare sînt exemple, ca: *ecstremi—exstremi, aprocsimaţie—aproxsimaţie.*

lui *fonetică* de către elevi. De aceea și cuvîntul *dieceză (dioceză)* a ajuns în pronunțarea și scrierea elevilor *diocenză-diocenzi* sau *diaclază-diaclaze!*

8) *Creații lexicale.* Sînt cuvinte pe care elevii le inventează uneori pe calea derivației din cuvintele cunoscute de ei, dovedind prin aceasta nevoia unui vocabular cît mai bogat, mai nuanțat și mai expresiv. Din păcate însă și în această împrejurare ei se fac vinovați de ignorarea proprietății termenilor sau a inutilității creației lexicale. Inventînd *a introna* pentru sensul de „a pune pe tron", elevul ignorează faptul că există acest termen cu sensul de „a statornici" (ceva, undeva) „a face să domnească" (ceva, undeva). Sau procedînd la fel cu *acuzator* căruia îi acordă sensul de „neiertător": „Caragiale a fost un *spirit* critic foarte *acuzator*" — ignorează substantivul *acuzator*, „cel care acuză". Dar adesea, elevul dă dovadă și de *oarecare* spirit de inovație lexicală în exemple ca *„literatura prozatorică"* sau *„a precursa"* cu sensul de „a fi precursor".

II. *Greșeli de gramatică*

1) *Cazul substantivului.* Exprimîndu-se în grabă, elevul poate să nu respecte regula cazului corect al unui substantiv, fie preferînd un caz prepozițional celui sintetic: „ar fi dat foc *la* picioarele podului", fie înlocuind un caz cu altul: „nu *l-a corectat de greșelile făcute*" (= nu *i-a corectat...*).

2) *Acordul.* Abaterea privește, desigur, în primul rînd acordul predicatului cu subiectul. În exemplul: „Apoi unele personaje ca madam Caliopi *stîlcește* unele cuvinte", dezacordul poate fi explicat prin atracția „madam C. stîlcește", dar el se datorește cel mai adesea unei gîndiri superficiale. Dezacordul poate privi și alte părți de propoziție care intră în relație într-o frază, de exemplu, un complement direct multiplu, reluat în atributivă printr-un pronume aton: „I. L. Caragiale critică *ura* și *disprețul* pe care *o* (= *le*) aveau arendașii față de țărani".

Tot o greşeală de „acord" este şi folosirea incorectă a adjectivului posesiv în locul pronumelui personal de persoana a III-a (la genitiv)); transcriem exemplul şi cu greşelile de ortografie proprii elevului: „Hamalul Gălăciuc moare. Tovarăşi(i) lui de muncă au părăsit lucru(l) şi au plecat cu soţia *sa* şi copiii *săi* (=cu soţia şi copiii *lui)*.

Acordul articolului posesiv (genitival) este deseori o problemă pentru elevi: „Din aceste opere *a* (*ale*) lui Sahia şi *al* (ale) altor scriitori..."

Nu este de mirare nici acordul logic (abuziv) cu un substantiv-subiect colectiv; desigur, este vorba de *silepsă,* care nu se justifică decît foarte rar — în poezie: „*Poporul* era convins că lupta *lor* unită va izbuti..." „Educaţia dată de burghezie copiilor *lor*..." În ultimul exemplu, dezacordul oglindeşte şi cunoaşterea greşită a noţiunilor. Termenul abstract de „burghezie" nu poate fi aici subiect logic (complement de agent) şi silepsa este supărătoare. Ar fi mers, eventual, termenul de „burghezime". În exemplul următor, în care e vorba şi de o enumerare greşită, silepsa a dus la o gravă confuzie: „I. L. Caragiale critică viciile societăţii burghezo-moşiereşti, felul cum îşi *educau* copiii, cosmopolitismul şi intelectualitatea *lor*".

Ca un viciu tipic de gîndire necontrolată, dezacordul îl întîlnim şi într-o frază ca aceasta: „*Autorităţile* considerau pe muncitori ca pe nişte hamali (sic!). Însă *aceştia* (=„autorităţile" — nu „muncitorii"!) nu ştiau decît că comande şi nu ştiau ce este munca în fabrică".

3) *Topica.* Una din cele mai tipice abateri gramaticale, în domeniul sintaxei, pricinuită de „neglijenţa" în gîndire a elevului, este şi topica greşită a membrelor propoziţiei — mai ales a atributului şi complementului. Elevul, în graba scrisului, uită să gîndească un atribut sau un complement *la locul lui* (lîngă regentul lui) şi „îşi aduce aminte" mai tîrziu să-l adauge: „Romanul se încheie cu *bătălia* lui Ştefan cu turcii *de la Vaslui*".

Sau găsește că un determinant se poate adăuga și la urma propoziției — „poate nu strică": I. L. Caragiale critică greșita educație a copiilor *de tip burghez*", fără să observe că atributul „de tip burghez" a căpătat o funcție echivocă. Sau poate elevul a crezut că li se poate spune copiilor de burghezi — nu educației — „copii de tip burghez"? Aceeași situație (echivocă) o are și circumstanțialul în fraza următoare: „În operele studiate *de I. L. Caragiale* (sic!), reiese critica educației greșite pe care o primeau fiii de moșieri și de burghezi *în opere ca D-l. Goe*".

Iată și topica forțată a unui atribut predicativ[1], ca într-o versificație decadentă: „Poetul caută să reînvie pe cei morți *pentru* a le arăta *visul, pentru* care mulți dintre ei au căzut, *făurit*". Tot un atribut predicativ greșit plasat și, mai ales, greșit articulat în frază ne oferă și următorul exemplu: „Astăzi tehnica și știința sînt atît de dezvoltate *că cu* pipa aprinsă la nivelul mării (sic!) ajunge pe Himalaia *tot aprinsă*".

4) *Propoziția și fraza.* Greșelile legate de folosirea cuvintelor de relație — în propoziție și frază — se pot explica uneori prin aceea că elevul are o noțiune confuză fie despre un cuvînt regent (care cere un determinant prepozițional), fie chiar despre prepoziția ori locuțiunea prepozițională care introduce un cuvînt regim:

— *de*=„cu":

„Prunoiu este dat în vileag *de* toate nelegiuirile pe care le-a făcut". Greșeala se datorește sensului impropriu dat de elev locuțiunii verbale *a da în vileag*=„a scoate la iveală", „a face cunoscut", atribuindu-i-se sensul de „a învinui".

— *pentru*=„față de":

„Doamnele care îl însoțesc sînt foarte miloase *pentru* Goe". „În această bucată, Caragiale arată neglijența ministrului *pentru* școli".

— *pentru* (*care*)=„din care cauză":

„. . . a tras semnalul de alarmă *pentru care* trenul a întîrziat".

---

[1] Gh. N. Dragomirescu, *Atributul predicativ în limba romînă*, în *Limbă și literatură*, vol. 6, 1962.

Alteori, elevul foloseşte greşit o locuţiune prepoziţională, pentru că o substituie unei construcţii în care ar fi fost corectă întrebuinţarea unui caz sintetic: „El nu critică numai viaţa de huzur a burgheziei, ci şi educaţia *faţă de* copii" (în loc de: *dată copiilor"*). Acelaşi caz avem şi în exemplul: „*Din* toate aceste opere ale lui Caragiale *se vede*[1] biciuirea scriitorului *faţă de* cei mari" (=„biciuirea *celor mari* de către scriitor").

Dăm un exemplu în care relativul *care*, în caz prepoziţional, nu se acordă cu antecedentul din frază (ci cu unul prezent în gîndirea elevului): „La grevă iau parte *toată uzina*[2] şi *printre care* şi muncitorul Rogoz". (= „iau parte toţi muncitorii (şi[3]) printre care şi muncitorul Rogoz").

Topica şi regimul lui *care*. Greşelile pe care elevii le fac în folosirea relativului *care* sînt variate. În esenţă, ele se reduc la ignorarea raportului gramatical (şi chiar semantic) pe care-l are pronumele *care* cu antecedentul său. Astfel, folosirea lui dă naştere la confuzie în următoarele împrejurări:

a) cînd *topica* lui (sau a altor membre ale frazei) este neglijată: „Un glonte îl loveşte pe muncitorul Bozan în *tîmplă*, *care* moare cu gîndul că . . ." În loc de: „îl loveşte *în tîmplă* pe muncitorul *Bozan care* moare . . ." La fel şi în: „Una din aceste răscoale a izbucnit sub împăratul *Hadrianus care* s-a întins într-atît încît se spune că ar fi dărîmat şi o parte din podul de la Dobreta (sic)." Sau în următorul exemplu în care relativul ar fi putut să fie înlocuit cu *şi*: „*Bacalaureat* este o schiţă scrisă de *I. L. Caragiale care* face parte din creaţia epică scrisă în proză";

b) cînd antecedentul este un nume colectiv, iar elevul îl gîndeşte ca pe unul individual: „Astfel, el moare lăsîndu-şi *familia* în mizerie *care* mai tîrziu nemaiavînd ce mînca moare de foame";

---

[1] Elevul a gîndit iniţial „reiese".
[2] Elevul a gîndit „toţi muncitorii".
[3] Elevul a vrut să spună: „şi printre ei (aceştia) şi muncitorul Rogoz".

c) cînd elevul nu respectă aspectul cazual al acestui pronume:

— *care* în acuzativ: „Arghezi are o deosebită stimă pentru aceasta, *care* (=pe care) și-o exprimă în poezia...". „Arghezi scrie o serie de poezii *care* (=*pe care*) le strînge în cicluri (sic)...";

— *care* în dativ: „Printre conducătorii acestor echipe se afla și Ilie Barbu *care* (=*căruia*) îi revenea sarcina de...", „...dacă a săturat pe copilașii lui *care* (=*cărora*) le plăcea atît de mult laptele";

— *care* în caz prepozițional: „Caragiale a criticat pe acești demagogi *care* (=*de care*) el în aceste schițe își bate joc".

Locuțiunea conjuncțională *cît și*: O greșeală frecventă în scrisul elevilor — ca și în exprimarea lor orală — este folosirea locuțiunii conjuncționale corelative *cît și* fără antecedentul său (adverbial) *atît*: „...autorul și-a manifestat ura împotriva regimului trecut, *cît și* dragostea față de cei săraci". „...autorul descrie viața de neîndurat pe care o duceau muncitorii, *cît și* lupta lor". „Acești oameni care s-au strecurat în conducerea gospodăriei *cît și* a sfatului popular *căuta* (sic)..." În toate exemplele de mai sus ar fi fost mai bine ca elevul să fi folosit conjuncția simplă *și*. Notăm totodată că această greșeală o fac și mulți adulți, crezînd că se exprimă mai... literar!

5) *Gerunziul*. Ca de obicei, gerunziul este folosit în mod abuziv — și deci greșit. Iată un gerunziu gîndit *cauzal* (care motivează, greșit, adjectivele predicative precedente): „...ne scoate în relief figura lui Ștefan care era dîrz, curajos, neînfricat, *pedepsind* pe boierii trădători". Sau altul care este gîndit de elev ca gerunziu predicativ (coordonat cu numele predicativ precedent „accidentat"): „ne arată cum Bozan este accidentat și *fiind dus* la spital *punîndu*-i-*se* un picior de lemn". Altă dată, elevul gîndește gerunziul tot predicativ în locul unei finale: „Între 1522—1523 a izbucnit în Germania o răscoală a cavalerilor cărora nu li s-au (sic) alăturat nici o altă clasă socială (neavînd interese comune cu altă clasă) — *cerînd* unificarea Germaniei" (=„ca să

ceară unificarea G."). Sau elevul foloseşte un gerunziu activ ca determinant al unui verb reflexiv impersonal: „De asemenea *se foloseşte* deseori cuvîntul „pe care" *dînd* dovadă de agramatism".

6) *Elipsa*. Grăbiţi şi gîndind superficial ideile, elevii fac uneori şi construcţii eliptice nepermise, dovedind că pe ei nu-i preocupă — măcar într-o lucrare scrisă de limba şi literatura romînă — corectitudinea exprimării, adică se îngrijesc numai de *ce* spun, nu şi de *cum* spun: „Chiaburii aflînd încep *să pună beţe în roată* în frunte cu Iancu Enache". „Mama lui Ionel are pretenţia de *o bună educatoare*". În loc de: „pretenţia *de a fi* o bună educatoare". Uneori elipsa implică şi un viciu de construcţie mai complex: „... şi le spune că el este *de părerea egalităţii*". În loc de: „părerea *celor care cer* egalitatea". „Sadoveanu a scris o serie de romane *cu trecut istoric*". În loc de: „romane *inspirate* din trecutul istoric".

7) Exprimarea *şablon*. Un aspect al asimilării mecanice a cunoştinţelor, adică ceea ce dovedeşte lipsa de efort personal în gîndire şi exteriorizare la elevi este şi exprimarea *şablon*. Elevii, în mare număr, au prins din explicaţia profesorilor anumite cuvinte tipice în expunerea unei analize, ca: *a oglindi, a reflecta, a zugrăvi, a face parte*, pe care le întrebuinţează excesiv şi adesea incorect: „Tot purtarea proastă şi educaţia proastă I. L. Caragiale *ne oglindeşte* în schiţa *Vizită*". „În schiţa *Lanţul slăbiciunilor*, scriitorul *ne oglindeşte* şcoala ce se învăţa în timpul acela". Verbul *a reflecta*, folosit într-o referinţă la o operă picturală, pune pe elev (care, probabil, nu înţelege bine ce înseamnă „a reflecta") în situaţia să scrie această propoziţie „comică": „... în care pictorul *a reflectat* pînă şi peri (sic) de pe barba nerasă a acestui portret (sic!)". Nici verbul *a zugrăvi* nu-l întrebuinţează unii elevi altfel, decît tot mecanic: „Poeziile poemului „Cîntare omului" *zugrăvesc* în mod admirabil (sic) *cum evoluiază* omul". Aceeaşi mecanică folosire a locuţiunii verbale „a face parte" (ca şi cum n-ar şti care este sensul ei adevărat): „D-l. Goe *face parte* tot din

proasta educaţie dată copiilor". „**Urgent** *face parte* din lipsa de grijă a regimului burghezo-moşieresc faţă de elevii şcolilor".

Oglindind, desigur, un viciu de predare, stilul „şablon" duce la „schematism" — adică la expunerea „telegrafică" (lipsită de congruenţă gramaticală) a ideilor, reproducerea schemelor profesorului, fără nici un efort de redactare:

„Opera sa *oglindeşte*:

„1. critică educaţia nesănătoasă folosită (sic) în familiile burgheze...

„2. critică metodele *nepetagogice* folosite etc."

8) Vom încheia cu cîteva observaţii privitoare la fenomenul alunecării pe panta exprimării preţioase ori, dimpotrivă, a celei vulgare. Elevii pot luneca pe panta *preţiozităţii*, cînd exagerează în preocuparea pentru un stil îngrijit, după cum pot pierde frîna acestei preocupări exprimîndu-se „la-ntîmplare", fără să mai aleagă între cuvintele şi expresiile vulgare şi cele literare. Astfel, locuţiunea verbală *a da dovadă* şi chiar verbul *a dovedi* sînt simţite de unii elevi ca o expresie „distinsă" a ideii, mai ales dacă se asociază şi cu altele în acelaşi context: „Caragiale *dă dovadă de atitudinea unui abil* (?) autodidact". „În gară, Goe *dă dovadă* de copil prost crescut". „Atitudinea mamei şi a rudelor cu (sic) *Goe faţă de el* (sic) cînd făcea vreo greşeală *dădea dovadă* de creşterea greşită pe care i-o dădea lui Goe". În sfîrşit, „rezonanţa" acestei locuţiuni verbale acopere distonanţa unei construcţii direct absurde — pe care elevul n-a observat-o: „vorbeşte obraznic călătorilor *dovedind lipsa* educaţiei *pe care o primise*". Căzînd în extrema vulgarităţii, o elevă din clasa a VIII-a a putut să scrie: „În această epopee este vorba de Priam regele (sic) care avea un fiu pe nume de (sic) Paris, (sic) acest fiu *cînd era mic* (?) a fost ursit de o zînă (sic) ca *să aducă ghinion* castelului (?)" Priam *a uitat de ghinionul* care (sic) i-l poate aduce..." „Nimeni *nu s-a băgat* să vadă cine este". „Ţăranul s-a dus la primar, dar acesta nu *l-a tras pe boier la întrebări*, pentru că îi era dator".

Concluzii

Considerăm că nu mai este necesar să insistăm asupra importanţei exprimării corecte (în limba maternă) a maselor de vorbitori şi nici asupra rolului hotărîtor pe care îl are şcoala de cultură generală, dar vom sublinia că abaterile de la normele lexicale şi gramaticale ale limbii romîne, pe care le constatăm la elevi, trebuie să constituie obiectul unei *serioase preocupări didactice* în şcolile elementare şi medii.

În legătură cu aceasta, facem următoarele propuneri:

1) În primul rînd se impune realizarea unui *front unic* efectiv la care să participe toate cadrele didactice, indiferent de specialitatea lor, familiile elevilor şi aceştia din urmă. Este necesar ca învăţătorii şi profesorii să urmărească *atent, cu grijă şi competenţă,* modul în care elevii, începînd cu cei din clasele I—IV şi sfîrşind cu cei dintr-a XI-a (în viitor a XII-a) îşi însuşesc normele gramaticale ale limbii materne, materialul ei lexical, folosirea lui corectă în vorbire sau în scris. Trebuie combătute în egală măsură şi tendinţa de exprimare ştearsă ori stereotipă, alcătuită dintr-un număr redus de elemente lexicale şi de clişee sintactice, dar şi aceea de retorism şi beţie de cuvinte, pe de o parte, trivială sau vulgară, pe de altă parte. În afară de măsurile legate de munca de predare, să fie atraşi elevii în acţiunea de cultivare a limbii, în scopul sădirii dragostei de limba romînă, în diferite activităţi extraşcolare: cercuri şcolare, reviste şcolare etc.

2) Credem că, pe lîngă fişele de greşeli întocmite de profesorul de limba romînă, sînt utile şi repertoriile de cuvinte în care elevii să strîngă cu migală — şi cu pasiune — cuvinte şi expresii noi, întîlnite fie în manuale (şi în expunerea profesorilor), fie în literatura beletristică şi ştiinţifică pe care o citesc. Dar, pentru a se evita riscul ca aceste caiete să se transforme în simple inventare (moarte) ale cuvintelor aflate în diferite cărţi, este necesar să li se ceară, sistematic, utilizarea lor atît în exprimarea orală cît şi în cea scrisă.

Cuvintele noi (pentru elevi), mai ales neologismele, trebuie scrise pe tablă *citeț*, nu numai de profesorii de limba romînă, ci și de cei de alte specialități, explicate semantic și, ori de cîte ori este cazul, chiar etimologic. Analiza rădăcinii cuvîntului este necesară îndeosebi la cuvintele compuse ori derivate, cum cer mai cu seamă termenii științifici, precum și, în mare parte, cuvintele paronime.

3) Profesorii de limbi străine, mai ales cei de limba latină și limba franceză, să urmărească la tot pasul corelația lexicului respectiv cu vocabularul limbii romîne.

4) Fiecare manual să aibă la sfîrșit o listă a cuvintelor care prezintă dificultăți pentru elevi, cu explicarea sensurilor. Aceasta ar avea o dublă importanță: pe de o parte, elevii și-ar însuși temeinic mai multe elemente lexicale și n-ar mai fi necesar să aștepte explicațiile profesorului, iar pe de alta, s-ar obișnui cu cercetarea, cu consultarea lucrărilor lexicografice de amploare[1].

5) Să se editeze un dicționar al limbii romîne contemporane pentru uz școlar, deoarece dicționarele existente nu sînt la îndemîna elevilor.

6) Să se editeze o revistă a cadrelor didactice, în care să se poată dezbate, între altele, și problema cultivării limbii, iar pînă atunci s-ar cuveni ca în *Gazeta învățămîntului* să se deschidă o rubrică permanentă în același scop.

7) În planul de învățămînt și în programa școlară să se afecteze cel puțin o oră pe săptămînă de gramatică și vocabular la clasele medii.

8) Să se reînființeze, în catalog, rubrica de *limba romînă* separată de cea de literatură, la toate clasele.

9) *Toate* lucrările scrise ale elevilor să fie corectate și din punctul de vedere al limbii (vocabular, ortoepie, ortografie, gramatică), iar la notarea lor să se țină seama nu numai de conținut, ci și de forma în care sînt redactate. Spunem aceasta, deoarece e un lucru cunoscut că nu toate cadrele didactice — exceptînd pe cele de limba

---

[1] Literatura publicată în ediții școlare, de asemenea, să aibă neapărat explicarea termenilor dificili pentru elevi, dar sistematic și serios.

Lei 3,70